

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN POIKIEN KOKEMUKSIA YLEISURHEILUHARRASTUKSESTAAN

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2020
Tiina Riivari

Ohjaajat: Elina Kontu ja Katariina
Stenberg



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Tiina Riivari		
Työn nimi - Arbetets titel Erityistä tukea tarvitsevien poikien kokemuksia yleisurheiluharrastuksestaan		
Title How boys with special needs experience track and field training as a hobby		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Elina Kontu & Katariina Stenberg	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 s + 15 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että vammaiset lapset liikkuvat vähemmän kuin heidän ikätoverinsa. Lisäksi heille on vähemmän tarjolla harrastusmahdollisuuksia. Liikunta-motivaation on todettu heikkenevän esimerkiksi muiden ikävän asenteen, liian vaikeiden tehtävien tai puutteellisen ohjauksen takia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten yleisurheilua harrastavat erityistä tukea tarvitsevat pojat kokevat harjoitustensa sisällön. Lisäksi selvitetään, mitä motivaatiotekijöitä poikien toiminnan taustalta löytyy. Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jonka tieteenfilosofinen lähtökohta on lähinnä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä.</p> <p>Tutkimus toteutettiin sisäkaudella 2011-2012 pääkaupunkiseudulla toimivan urheiluseuran erityistä tukea tarvitseville lapsille suunnatussa urheilukouluryhmässä, jossa tutkija itse toimi ohjaajana. Ryhmässä toimi tutkimuksen tekemisen aikana neljä 8-10-vuotiasta poikaa, jotka kaikki kuuluivat kohderyhmään. Aineisto kerättiin sekä haastattelemalla että havainnoimalla poikia. Kirjoitettuun muotoon muutettu haastatteluaineisto käsiteltiin aineistolähtöisen sisällyönanalyysin keinoin käyttäen lisäksi havainnointimateriaalia analyysin tukena. Analyysissä ei pyritty yleistettävyyteen, vaan kuvaamaan nimenomaan neljän tutkittavan pojan kokemuksia.</p> <p>Tulokset osoittavat kaikkien poikien osalta vahvaa sitoutumista harrastukseen. Pojat kokivat harrastuksensa ylipäättään kivaksi. He kertoivat positiiviseen sävyyn harjoituskerran toiminnosta ja muistivat hyvin, mitä harjoituksissa tehtiin. Muistamista tuki selkeä ja samanlaisena toistunut harjoitusten rakenne. Oleellisessa osassa poikien motivoinnissa olivat erityisesti yksilöllinen ohjaus, jatkuva kannustus ja turvallinen ilmapiiri. Kilpailullisuus motivoi erityisesti kahta ryhmän pojista. Kaksi muuta sen sijaan saattoi ahdistua kilpailullisista hetkistä. Pieni ryhmän koko mahdollisti yksilöllisen ohjauksen ja jokaisen pojan erityispiirteiden huomioon ottamisen. Tuloksia tukivat myös poikien vanhempien vastaukset myöhemmin heille tehdyssä kyselyssä. Lisäksi tulokset ovat samansuuntaisia myös aikaisempien erityisliikuntaa käsittelevien tutkimusten kanssa</p>		
Avainsanat - Nyckelord soveltava liikunta, erityisliikunta, motivaatio, liikuntaharrastus		
Keywords Adapted Physical Education, Motivation, Physical activity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Tiina Riivari		
Työn nimi - Arbetets titel Erityistä tukea tarvitsevien poikien kokemuksia yleisurheiluharrastuksestaan		
Title How boys with special needs experience track and field training as a hobby		
Oppiaine - Läroämne - Subject Pedagogy		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Supervisor's Name	Aika - Datum - Month and year April 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 60 pp. + 15 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Previous studies have shown, that disabled children exercise less than their coevals. There are also less opportunities for them to participate in various hobbies. Previous studies have also shown, that the motivation of the disabled children to exercise may be reduced by for example negative attitudes towards them, by too difficult tasks or by inadequate guidance. Purpose of this study is to find out how boys with special needs feel about their hobby, which is track and field. This study will also show what kind of motivational aspects can be found in their answers about exercises. This study is a qualitative case study following the guidelines of both phenomenological and hermeneutic research traditions.</p> <p>The research was made in 2011-2012 in a group intended for children with special needs. The group was established by a sports club in the metropolitan area and the researcher worked as a coach in this group. The research group consisted of four boys who were from 8 to 10 years old at the time. The research material was collected by observing and interviewing. The interviews were processed with data-driven content analysis. The focus of this study is not to generalize but to narrate the experiences of these four boys.</p> <p>The results show strong commitment to the hobby. The four boys remembered well all the exercises they had made and they talked about them in a very positive way. The key motivational aspects were individual guidance, constant stimulation and safe atmosphere. Competitiveness was seen as a motivational aspect in some of the answers. The small size of the group made it possible to notice the special needs of each boy. The results were similar to those of the previous studies.</p>		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords Adapted Physical Education, Motivation, Physical activity		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	3
2.1	Motivaatio	3
2.1.1	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	4
2.1.2	Tavoiteorientaatio.....	8
2.2	Itsesäätely ja oman toiminnan ohjaaminen.....	10
2.3	Osallisuus	12
2.4	Aikaisempia tutkimuksia erityislasten liikunnasta ja liikuntamotivaatiosta	14
3	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI JA LIIKUNTA	16
3.1	Liikunnan merkitys tukea tarvitsevalle lapselle ja nuorelle.....	16
3.2	Osallistumisen esteiden madaltaminen	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	20
5.1	Laadullinen tapaustutkimus.....	20
5.2	Tutkimusmenetelmät.....	21
5.2.1	Havainnointi tutkimusmenetelmänä	22
5.2.2	Haastattelu tutkimusmenetelmänä.....	23
5.3	Aineiston hankinta	25
5.4	Aineiston analyysi	26
6	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	30
6.1	Kognitiivinen komponentti	30
6.2	Liikunnallinen komponentti.....	32
6.3	Motivaatiokomponentti	35
6.4	Tunnekomponentti	38
6.5	Sosiaalinen komponentti.....	39
6.6	Poikien kokemukset harjoitusten sisällöstä	40
6.7	Poikien harrastusta motivoivat tekijät	42
7	LUOTETTAVUUS.....	46
8	POHDINTAA	48
	LÄHTEET	50
	LIITTEET	56

1 Johdanto

Luontaisen liikkumisen väheneminen lasten arjessa aiheuttaa paljon keskustelua. Suositusten mukaan lasten ja nuorten tulisi liikkua vähintään tunti monipuolisesti päivässä. Liikunnan pitäisi lisäksi olla hengästyttävää ja sykettä kohottavaa. Valtioneuvoston LIITU-tutkimuksen (2019, 17) mukaan suomalaisista lapsista ja nuorista vain 38 prosenttia yltyä tähän tavoitteeseen. Ongelmaan on herätty myös valtakunnallisella tasolla. Sosiaali- ja terveysministeriö on valmistelemassa kansallista lapsistrategiaa, jonka tavoitteena on lapsen oikeuksia kunnioittava yhteiskunta. Tähän liittyy olennaisena osana terveys ja osallisuus. Kouluissa on puolestaan pyritty lisäämään liikkumista mm. Liikkuva koulu -ohjelman avulla, seurojen järjestämällä iltapäivätoiminnalla sekä opetussuunnitelmankin vaatimien toiminnallisten työtapojen lisäämisellä. Koulun tarjoamien liikuntamahdollisuuksien lisäksi seuratoiminnalla on suuri merkitys lasten ja nuorten liikuttajana. Valtioneuvoston selvityksen (2018, 49) mukaan urheiluun liittyvään seuratoimintaan osallistuu jopa 62 prosenttia lapsista ja nuorista. Lisäksi selvityksessä todetaan urheiluseuraharrastuksen lisääntyneen hieman erityisesti 11-15-vuotiaiden joukossa.

Erityisryhmille suunnattua liikuntaa löytyy myös urheiluseurojen tarjonnasta, mutta haasteena on kysynnän ja tarjonnan kohtaaminen. Seurojen tulisi vielä enemmän jalkautua kouluihin mainostamaan toimintaansa, jotta tieto toiminnasta leviäisi. Lisäksi esimerkiksi Vammaisten urheiluliitto tiedottaa kyselijoille mahdollisuuksista osallistua seuratoimintaan, mutta kaikki eivät huomaa kysyä sieltä. Paljon enemmän voitaisiin vielä kuitenkin tehdä, jotta jokaiselle löytyisi jotakin liikunnallista toimintaa. Valtioneuvoston julkaisemassa lapsistrategiaa pohjustavassa Lapsen aika -raportissa esitellään strategialle mm. seuraavat urheiluseuratoimintaan kiinteästi liittyvät tavoitteet: 1) Jokainen lapsi ja nuori on osa yhteisöä, tuntee kuuluvansa niihin ja pystyy vaikuttamaan niihin toiminnallaan. 2) Lasten ja nuorten kaverisuhteet vahvistuvat ja yksinäisyys vähenee. 3) Jokaisella lapsella ja nuorella on oma oppimisen polkunsä, joka huomioi yksilölliset erot. (2019, 13.) Tämän pohjalta näkisinkin erityisen tärkeäksi kannustaa seuroja entistä enemmän unohtamaan mahdolliset rajoittavat ennakkosuenteet ja perustamaan myös erityisryhmille sopivia toimintoja.

Olen itse ollut mukana eteläsuomalaisen yleisurheiluseuran toiminnassa noin 15 vuoden ajan. Seura on keskittynyt järjestämään monipuolista yleisurheilutoimintaa nimenomaan lapsille ja nuorille. Ohjaamisen lisäksi olen toiminut seurassa myös hallituksen jäsenenä. Ohjauksessani on ollut eri-ikäisiä lapsia neljän ja seitsemäntoista ikävuoden välillä. Ohjaamissani ryhmissä oli ollut mukana myös motorisesti heikommin suoriutuvia, heikosti näkeviä ja kuulolaitteella va-

rustettuja lapsia, jotka kuitenkin pärjäsivät hyvin isommassakin ryhmässä. Seuraamme tuli kuitenkin vuosien varrella joitakin kyselyjä mahdollisuudesta saada erityistä tukea tarvitseva lapsi harrastamaan yleisurheilua pienempään ryhmään. Näiden kyselyjen myötä koimme seuran hallituksessa tarpeelliseksi perustaa ryhmä myös sellaisille lapsille, jotka eivät välttämättä pärjää tai uskalla osallistua toimintaan ns. normaalissa ryhmässä.

Sivuaineena suorittamani erityispedagogiikan opinnot ovat osaltaan olleet lisäämässä kiinnostustani toimimiseen erityislasten parissa ja heidän liikuntaharrastuksensa kehittämiseen. Näin ollen tuntui luonnolliselta lähteä mukaan erityisryhmän toimintaan. Aloitin ohjaamisen syksyllä 2009 ja ryhmän toiminnasta vastaavana ohjaajana toimin syksystä 2010 lähtien aina kevääseen 2019 asti. Pienessä ryhmässä toiminta oli hyvin intensiivistä, vuorovaikutteista ja omasta mielestäni antoisaa meidän kaikkien mukana olleiden osalta. Minua kiinnosti kuitenkin saada vielä enemmän tietoa siitä, miten ohjaamani lapset itse kokivat harrastuksensa. Tutkimukseni tarkoituksena onkin selvittää, mitä erityisryhmässä yleisurheilua harrastavien lasten mielessä liikkuu liittyen heidän harrastukseensa. Tarkastelun kohteena on ryhmässä mukana olleiden lasten kokemuksen analyysi: mitä heille jää mieleen tehdyistä harjoitteista, mikä oli heidän mielestään kivaa tai vähemmän kivaa harjoituksissa ja miten he yleisesti ottaen suhtautuvat harjoituksiin. Lasten haastattelujen perusteella halusin saada selville, mikä merkitys tällaisella liikunnallisella toiminnalla on heille. Edellä mainittujen seikkojen vuoksi tutkimuksen suorittaminen omassa erityislasten yleisurheiluryhmässäni oli luonteva ratkaisu. Näin sain myös tärkeää tietoa sekä oman toimintani että seuran erityisryhmätoiminnan kehittämiseksi edelleen.

Tutkielmani tutkimustehtävänä on selvittää, minkälaisia motivaatiotekijöitä löytyy tutkimuskohteenani olevien lasten harrastuksen taustalla. Näitä tekijöitä pyrin selvittämään heille tehtyjen havainnointien ja haastattelujen analyysin avulla.

2 Teoreettinen tausta

Kaikenlaisten liikunnallisten taitojen oppimisen taustalla vaikuttaa myös kognitiivisia tekijöitä. Kehittyessään taidoissaan oppija samalla prosessoi harjoittelua päänsä sisällä. Lisäksi kyky painaa tietoja muistiin ja palauttaa tietoa muistista harjoitukseen liittyen kehittyä. Tällaisia keskeisiä taitojen oppimisen taustalla vaikuttavia kognitiivisia tekijöitä ovat motivaatio, itsesääätely ja osallisuuden kokeminen. (Jaakkola, 2010, s. 117.) Ne linkittyvät myös vahvasti toisiinsa. Lisäksi ne ovat tärkeitä tekijöitä liikuntaharrastuksen jatkumisen kannalta. Näitä kolmea elementtiä tarkastellaan seuraavaksi.

2.1 Motivaatio

Motivaatio on taustalla kaikessa toiminnassa. Se on monimutkainen ja dynaaminen ilmiö, jossa yhdistyvät ihmisen persoonallisuus, tunteet, järkipäiset asiat ja sosiaalinen ympäristö (Peltonen & Ruohotie, 1992, 17). Sitä voidaan siis selittää henkilön persoonallisuuteen liittyvänä ominaisuutena, tilannetekijöiden avulla tai näiden molempien yhteisvaikutuksella. Tämän vuoksi motivaatiolle ei ole ainoastaan yhtä vakiintunutta määritelmää (Ikonen, 2000, 61). Jaakkola (2010, 117) näkee motivaation toiminnan ärsykkeeksi, joka saa ihmiset tavoittelemaan joko omia tai edustamansa yhteisön tavoitteita. Salmela-Aron ja Nurmen (2017, 9) mukaan motivaatiolla tarkoitetaan asiaan, tehtävään tai toimintaan kohdistuvaa kiinnostusta, joka ilmenee tehtävään suuntautumisena, sitkeytenä ja mielekkäänä toimintana. Ihmisillä on tarpeita, päämääriä, arvoja, tavoitteita, mieltymyksiä ja pakottavia haluja. Asiaan paneutuminen alkaa kuitenkin vasta, kun ihmiselle on herännyt kiinnostus sitä kohtaan. Ikonen (2000, 61) selittääkin motivaatiota myös tarpeen synnyttämän paineen ja kohteen vetovoiman yhdistelmänä.

Myös Weinberg & Gould (2011, 51-52) toteavat motivaatiolla olevan tietyn suunnan ja intensiteetin. Suunta tarkoittaa sitä, mihin tiettyyn asiaan yksilö suuntautuu ja intensiteetti puolestaan sitä, kuinka paljon yksilö käyttää energiaansa tietyn pyrkimyksen eteen. Salmela-Aro (2018, 9) liittää lisäksi oppimismotivaatioon keskeisesti toimijuuden, pystyvyyden ja merkityksellisyyden kokemisen. Hänen mukaansa motivaation kannalta on tärkeää pystyä muodostamaan selkeitä ja merkityksellisiä tavoitteita, työskentelemään muiden kanssa näkemyseroista huolimatta, löytämään hyödyntämättömiä mahdollisuuksia ja tunnistamaan erilaisia ratkaisuja isoihin haasteisiin. Brophyn (2008, 132) mukaan koulutyöskentelyssä keskeisiä tekijöitä ovat oppimistilanteen sosiaalinen ilmapiiri sekä oppijan omat odotukset ja arvostukset. Oppiminen ei voi aina olla viihdyttävää. Motivoituakseen oppijoiden on koettava oppimistehtävät merkitykselliseksi, hyödylliseksi ja työskentelyn vaatiman ponnistelun arvoiseksi.

Motivaatio lisää tarkkaavaisuutta ja edistymistä tekemisessä. Se lisää sinnikkyyttä vaikean tehtävän edessä ja innostaa oppimaan asioita myös omasta vapaasta tahdosta. Korkeasti motivoitunut kokee lisäksi oppimistilanteessa suurempaa tyydytystä ja positiivista vaikutusta kuin huonosti motivoitunut. Motivaatioprosesseilla on siis erittäin tärkeä rooli oppimisen aloittamisessa, ohjauksessa ja pitkäjänteisyydessä pyrittäessä kohti itseohjautuvuutta. (Zimmerman & Schunk, 2012, 3.)

Roberts (2012, 189) nostaa motivaation tarkastelussa keskeiselle sijalle kysymyksen miksi. Miksi yksi osallistuu ja toinen ei, miksi yksi yrittää parhaansa ja toinen ei? Hänen mukaansa motivaatio ilmenee toiminnan voimakkuutena, pysyvyytenä ja tehtävien valintana. Motivoitunut oppilas yrittää siis muita enemmän, sitoutuu harjoitteluun, keskittyy paremmin ja suoriutuu siksi tehtävistään paremmin. Myös Liukkonen ym. (2007, 157) pitävät motivaatiota keskeisenä näkökulmana liikunnan opetus- ja ohjaustapahtumassa juuri sen intensiteettiin, toiminnan pitkäjännitteisyyteen, tehtävien valintaan ja suorituksen laatuun vaikuttavuuden vuoksi.

Oppimismotivaatioon liittyen löytyy monia erilaisia teorioita. Osa teorioista korostaa palautteen merkitystä minäkäsityksen muodostumiseen, osa keskittyy oppijan uskomuksiin omista oppimisedellytyksistä ja osa oppimiseen liittyviin tunteisiin tai mielenkiintoon opittavaa asiaa kohtaan (Aro & Nurmi, 2019, 128 – 129). Aro & Nurmi kuvaavat oppimismotivaatiota eri teorioita yhdistäen ”kasautuvaksi kehäksi”, joka etenee oppimistilannetta koskevista ennakkoinneista toimintaan, suorituksesta saatavaan palautteeseen ja sen arviointiin sekä lopulta minäkäsityksen uudelleen muotoutumiseen ja uudenhajutisiin ennakkointeihin vastaavissa tilanteissa. Onnistumisen kokemukset ja sitä kautta myönteinen käsitys itsestä lisäävät tehtävään keskittymistä ja sitkeyttä, mikä puolestaan johtaa onnistumiseen jatkossakin. Epäonnistumiset sitä vastoin herättävät kielteisiä tunteita ja epävarmuutta omista kyvyistä lisäten näin pelkoa suoritusta kohtaan, vetäytymistä tehtävästä ja lisäävät kielteisiä ajattelu- ja toimintatapoja. (2019, 129 – 130.) Uusi motivaatiotiede korostaakin, kuinka tärkeää on kannustaa ja rohkaista tarttumaan haasteisiin, yrittämään ja ponnistelemaan (Salmela-Aro & Nurmi, 2017, 248). Liikuntaa tarkasteltaessa eniten käytettyjä motivaatiomalleja ovat sisäisen ja ulkoisen motivaation sekä tavoiteorientaation mallit.

2.1.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Sisäinen motivaatio tarkoittaa sitä, että toimintaan osallistutaan sen itsensä vuoksi. Motiiveina toimivat silloin ilo ja kokemukset, joita toiminta itsessään tuottaa. Sisäinen motivaatio edistää myönteisiä tunteita oppimista kohtaan ja johtaa luovuuteen, sinnikkyYTEEN ja syvempään käsitteiden ymmärtämiseen. Jos toimintaa motivoi jokin ulkoinen palkkio tai pakote, kuten muiden

ihmisten vaatimukset, on kyseessä ulkoinen motivaatio. Pelkkä ulkoinen motivaatio voi johtaa tavoitteesta luopumiseen vastoinikäymisiä kohdattaessa tai jopa yksilön hyvinvoinnin heikentymiseen. (Vasalampi, 2017, 55.) Aina ei ole mahdollista löytää sisäistä motivaatiota. Tällöin olisi hyvä löytää sellaisia ulkoisia motivaatiotekijöitä, jotka aktivoivat ja ovat oman tahdon alaisia. Monen vuosikymmenen tutkimukset ovat osoittaneet, että suorituskyykyyn vaikuttaa se, kumpi motivaatio yksilöllä tilanteessa on. (Ryan & Deci, 2000, 55.) Ikonen (2000, 67 – 68) toteaaakin, että joskus tarvitaan ulkoisia palkkio- ja rangaistusmenetelmiä sisäisen motivaation sijaan. On kuitenkin tärkeää pystyä häivyttämään niitä vähitellen.

Deci & Ryan (2000) tarkastelevat motivaatiota erityisesti itsemääräämisteorian avulla. Siinä motivaatio käsitetään jatkumona motivaation kokonaan puuttumisesta aina sisäiseen motivaatioon asti. Keskeisiä tarkastelukohteita heidän mukaansa ovat ihmisen kolme psykologista perustarvetta, jotka ovat koettu autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Oppijan motiivit muuttuvat ulkoisista kohti sisäisiä, jos hänellä on mahdollisuus toimia ympäristössä, jossa hänen autonomiansa, pätevyytensä ja yhteenkuuluvuutensa kokemukset tyydytyvät. (Deci & Ryan, 2000, 227 – 268.)

Koettu autonomia tarkoittaa mahdollisuutta saada itse vaikuttaa omaan toimintaansa ja sen säätelyyn. Motivoivina tekijöinä ovat tällöin omasta ajattelusta kumpuavat sisäiset vaikuttimet eivätkä ulkoiset pakot ja palkkiot (Salmela-Aro, 2018, 11). Oleellista tässä on mahdollisuus tehdä itse toimintaan liittyviä valintoja. Autonomian kokemukset ovat keskeisiä myös liikuntamotivaation kehittymisessä. Ne ratkaisevat osaltaan, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. (Deci & Ryan, 2000, 231.) Myös Lonsdale ym. (2009, 69) toteavat autonomisten tunteiden vahvistamisen olevan yhteydessä oppilaiden aktiivisuuteen. Toisaalta opettaja voi virheellisin ennakkokäsityksillä heikentää autonomian tunteiden kehittymistä, jos hän käyttää alhaista itseohjautuvuutta tukevia opetusmenetelmiä (Ntoumanis & Standage, 2009, 196). Ntoumanis & Standage (2009, 200) ohjeistavatkin opettajaa tiedostamaan ennakkokäsityksensä. Lisäksi he kehottavat opettajaa käyttämään haluttoman oppilaan motivoinnissa järkeviä perusteluja osallistumiselle (esim. terveydelliset seikat), huomioimaan oppilaan tunteet ja näkemykset aktiviteettia kohtaan sekä käyttämään pakottavien ilmaisujen sijaan valintaa ilmaisevia kehotuksia. Tärkeää on myös luoda oppimiselle selkeät odotukset ja tavoitteet. Jos lapsi ei tiedä, mitä häneltä odotetaan tai miten häntä arvioidaan, saattaa seurauksena olla voimattomuuden ja avuttomuuden tunne (Aro & Nurmi, 2019, 141).

Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan henkilön uskoa omien kykyjensä riittävyyteen tehtävien suorittamisessa. Omalle taitotasolle soveltuvat tehtävät, onnistumisen kokemukset sekä positiivi-

nen ja kannustava palaute ovat keskeisiä tekijöitä pätevyyden lisäämisessä liikunnassa (Jaakkola, 2010, 119). Näin lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja hänelle kehittyy tunne siitä, että hänellä on taito tehdä ja saada aikaan (Tompuri, 2018, 15). Biklen (2001, 79) neuvoa myös vammaisten lasten ohjaajia huomioimaan, että tällaiset lapset pärjäävät hyvin ympäristöissä, joissa heitä pidetään kykenevinä, kohdellaan kykenevinä oppijoina ja kannustetaan heitä tuomaan kykynsä esiin. He myös pystyvät muiden lailla kehittymään, kun he ovat motivoituneita muuttamaan ja heitä autetaan löytämään keinot muutokseen.

Bandura (2004, 622) toteaa pätevyyden kokemuksen olevan perusta kaikelle motivaatiolle. Jos yksilö ei usko saavuttavansa haluamiaan tuloksia, toiminnan intensiivisyys ja halu jatkaa toimintaa heikkenee vaikeuksien eteen tullessa. Liikunnan harrastuksen jatkamisessa itsensä liikunnalliseksi kokemisella on suuri merkitys. Liikuntataitojen oppiminen, pätevyydenkokemukset, viihtyminen yhdessä muiden kanssa voi innostaa ja sitä kautta luoda pohjaa kestäväälle liikuntaharrastukselle (Lintunen, 2007, 154). Lisäksi oman suorituksen paraneminen lisää pätevyyden tunnetta ja uusien taitojen oppiminen motivoi liikkumaan (Vuori 2005, 625).

Myös Salmela-Aro & Nurmi toteavat myönteisten tunteiden olevan tärkeitä tehtävään keskittymisen ja sitkeyden perustana koulussa, urheilussa ja työelämässä niiden optimaalisia kokemuksia edistävän vaikutuksen vuoksi. Kielteiset tunteet, kuten ahdistus ja epäonnistumisen pelko, ovat sitä vastoin omiaan luomaan passiivisuutta ja asioiden välttelyä. Keskeistä olisikin tarjota optimaalisia haasteita kullekin yksilölle. (Salmela-Aro & Nurmi, 2017, 249.) Pätevyyden kokemukset muodostuvat useista eri alapätevyysalueista, kuten sosiaalinen pätevyys, tunnepätevyys, älyllinen pätevyys ja fyysinen pätevyys. Yksilöt kokevat nämä eri alueet hyvin eri tavalla merkitykselliseksi. Toiselle esimerkiksi fyysinen pätevyys ja sen vahvistaminen on huomattavasti merkityksellisempää kuin toiselle. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 149 – 150.) Myös Vasalampi (2017, 61) näkee pystyvyyden tunteen olennaiseksi motivaation sisäistymisessä. Jos tavoitteet ovat taitotasoon nähden liian haasteellisia, pystyy harvoin motivoitumaan niihin sisäisesti. Pajares (2012, 134 – 135) korostaa varhain muodostettujen pätevyyskäsitteiden pysyvyyttä ja sitä kautta vaikeutta muuttaa niitä. Olisikin tärkeää saada muodostettua lapsille jo mahdollisimman varhain positiivisia käsityksiä itsestä ja omista taidoista sekä myös hyviä itseohjautuvuusstrategioita niiden saamiseksi.

Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan positiivista kokemusta ryhmään kuulumisesta sekä turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta ryhmän kanssa toimittaessa (Deci & Ryan, 2000, 231). Tämä toteutuu Tompurin (2018, 15) mukaan suurelta osin toiminnan kautta: työskennellen yhdessä, huolehtien toinen toisensa hyvinvoinnista ja puuhastellen joukossa

vapaa-aikoina. Jaakkola (2010, 120) näkee liikunnan erinomaisena keinona sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisäämisessä, sillä harjoituksia tehdään usein yhdessä, jolloin myös muiden auttaminen on helppoa. Hän toteaa myös, että liikuntaryhmä vetää osallistujaa puoleensa ja sitä kautta saa osallistumaan uudelleen kerta toisensa jälkeen. Koska ulkoiset haasteet eivät useinkaan ole kiinnostavia, auttaa sisäistymistä se, että ympärillä on ihmisiä, joihin haluaa tuntea yhteenkuuluvuutta ja joihin haluaa samaistua (Vasalampi, 2017, 61). Tällaiset samaisutumiskohteet ovat Salmivallin (2005, 23) mukaan yleensä ikätovereita, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Hän korostaa lisäksi, että hyväksytyksi tuleminen ja ystävyysuhteet vaikuttavat yksilön myöhempään kehitykseen.

Reis ym. (2000, 422) listaavat ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnusmerkkeinä henkilökohtaisista asioista keskustelemisen ryhmässä, tehtäviin osallistumisen, vapaa-ajan viettämisen yhdessä, ymmärretyksi ja arvostetuksi tulemisen, ryhmän toimintaan osallistumisen miellyttävyyden ja nautittavuuden sekä ryhmän jäsenten etääntymistä aiheuttavien toimintojen välttämisen. Yhteenkuuluvuuden tunne on Lintusen (2017, 185) mukaan yksilön ominaisuus, mutta se ilmenee suhteessa muihin juuri siinä, kokeeko hän itsensä ryhmässä arvostetuksi ja hyväksytyksi. Yhteenkuuluvuutta voidaan siis edistää kehittämällä nimenomaan ryhmän vuorovaikutusta. Ikonen (2000, 62) puolestaan toteaa, että ihmisellä on luontainen tarve suoriutua. Tämä ilmenee haluna menestyä juuri sellaisissa tehtävissä ja toiminnoissa, jotka ovat hänen yhteisössään arvostettuja ja ihailtuja. Mitä myönteisempi käsitys yksilöllä on itsestään hänen ollessaan yhdessä vertaistensa kanssa, sitä enemmän hänellä on tavoitteita näiden kanssa toimissaan. Käsitykset itsestä ja muista vaikuttavat käyttäytymiseen epäsuorasti, tavoitteiden kautta (Salmivalli, 2005, 118).

Sosiaalisessa ympäristössä on lisäksi tärkeää opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkityksen huomioiminen. Opettajan välittävä ja lämminhenkinen asenne oppilaisiin vaikuttaa parantavasti motivaatioon (Deci & Ryan, 2000, 235). Lämmin suhde opettajan ja oppilaan välillä koostuu läheisyydestä ja kommunikaatiosta. On kuitenkin huomioitava, että aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ei ole yksisuuntaista. Lapset opettavat yhtä lailla aikuisia, jakavat maailmaa ja tulkitsevat sitä yhdessä aikuisten kanssa. (Gjerstad, 2015, 260.) Muhonen ym. (2016, 119) toteavat tutkimuksessaan, että lämmin vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä saa oppilaan kokemaan koulutyönsä merkitykselliseksi, mikä on myös motivaation säilymisen kannalta merkittävää. Lintunen (2007, 155) korostaakin ihmissuhdetaitojen tärkeyttä liikuntaa opettavalla aikuisella. On erityisen tärkeää, että opettaja tai ohjaaja osaa kohdata erilaisia oppilaita hyväksyen ja arvostavasti. Vuorovaikutus ja vastavuoroisuus ovat kuitenkin

käytännössä huomattavasti vaikeampia kuin teoriassa. Esimerkiksi opettajien kokemista eettisistä dilemmoista yli puolet näyttäisi liittyvän jollain tavalla kommunikointiin ja vuorovaikutussuhteisiin, kuten kohtaamiseen, käyttäytymiseen reagoimiseen ja haastavaan käytökseen (Enlund ym. 2013, 191). Uusikylä (2003, 104 – 105) toteaa kasvatuksen kuitenkin parhaimmillaan johtavan siihen, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja maailmaan. Hän kokee itsensä ainutkertaiseksi ja arvokkaaksi omine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Tällöin saavuttamisesta ja suorittamisesta ei tule itseisarvo, vaan se seuraa parhaimmillaan vapaaehtoisesta itsensä toteuttamisesta.

Oppimistilanteen ilmapiiri luodaan opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella. Ilmapii- rin pitäisi olla hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta mahdollisimman humaani, aidosti vuorovai- kutteinen ja innostava. Sen ei pitäisi korostaa liikaa valvontaa, sääntöjä ja tottelevaisuutta, mutta tietyt ulkoiset raamit on kuitenkin luotava. Opettaja siis mahdollistaa asioita antamalla tilaa, mutta myös ohjaamalla oikeaan suuntaan. (Paalasmaa, 2014, 127 – 128.) Hyvä vuoro- vaikutussuhde ja lapsen persoonan huomioiminen edistää lapsen kehitystä. Persoonaa koros- tava opetus lisää yleensä oppilaiden tyytyväisyyttä, kriittistä ajattelua ja osallistumista. Lisäksi se johtaa parempiin saavutuksiin, sosiaaliseen toimintaan ja ennen kaikkea motivaatioon. (Cornelius-White, 2007, 134.)

2.1.2 Tavoiteorientaatio

Tavoiteorientaatiomalli on toinen liikuntaan liittyvän motivaation selittämiseen käytetty malli. Myös sen taustalla on lähtökohta, että kaiken tavoitteellisen toiminnan taustalla on tarve osoit- taa pätevyyttä. Mallin mukaan pätevyyttä voidaan osoittaa joko tehtävä- tai kilpailusuuntautu- neesti. (Jaakkola, 2010, 120.) Liukkonen ja Jaakkola (2013, 153) käyttävät näistä tavoiteper- spektiiveistä nimityksiä tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Ne määräävät, miten menestys koetaan ja kyvykkyys arvioidaan.

Tehtäväsuuntautunut oppija on kiinnostunut itse tehtävästä ja uskoo, että voi oppia uusia tai- toja ja kehittää lahjakkuuttaan (Salmela-Aro, 2018, 11). Hän kokee pätevyyttä ja onnistumista kehittyessään omissa taidoissaan, yrittäessään kovasti, tehdessään yhteistyötä toisten kanssa tai oppiessaan uuden suoritustekniikan (Jaakkola, 2010, 120). Pätevyyden tunne syntyy tällöin oman suorituksen ja sen paranemisen kautta, eikä ole riippuvainen toisten suorituksista. Oh- jauksessa onkin tärkeää korostaa henkilökohtaista edistymistä, itsevertailua, uusien asioiden oppimista, maksimaalista ponnistelua, laadukkaita suorituksia ja jatkuvaa osallistumista. (Liuk- konen & Jaakkola, 2013, 154.) Tällainen kasvun ajattelutapa motivoi ja opettaa arvostamaan ahkeruutta ja panostamista (Salmela-Aro, 2018, 12).

Minä- tai kilpailusuuntautunut oppija keskittyy kilpailulliseen lopputulokseen peilaamalla omaa suoritustaan suhteessa toisiin tai annettuihin normeihin. Hän haluaa osoittaa olevansa parempi kuin muut ja pyrkii mahdollisimman hyvään lopputulokseen mahdollisimman vähin ponnisteluin. Hän ei kuitenkaan ole tyytyväinen hyväänsä tulokseen, jos pärjää muita huonommin. Riskinä minäsuuntautuneella oppijalla on valita liian helppoja tai liian vaikeita tehtäviä ja lopettaa toiminta kesken epäonnistumisen pelossa. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 154.) Hän ajattelee usein, että kykyjä ei voi kehittää – niitä joko on tai ei ole. Tällainen ajattelutapa on omiaan heikentämään motivaatiota (Salmela-Aro, 2018, 12).

Tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuus eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä. Kaikissa on piirteitä näistä molemmista. Ne painottuvat eri oppijoilla eri tavalla. Oppija voi tavoitella useampia asioita samaan aikaan, jolloin olennaista on se, mikä orientaatio milloinkin korostuu. (Tuominen ym. 2017, 83.) Taidon oppimisen alkuvaiheessa toiminta voi olla hyvinkin tehtäväsuuntautunutta, kun taas taitojen karttuessa kilpailuhenkisyys ja sitä kautta minäsuuntautuneisuus voi lisääntyä (Jaakkola, 2010, 121). Liikuntamotivaation kannalta on kuitenkin tärkeää ymmärtää tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden suhde ja varmistaa riittävä tehtäväsuuntautuneisuus, jotta saadaan tuotettua positiivisia liikuntakokemuksia. Lukuisilla tutkimuksilla on todettu tehtäväorientaation olevan yhteydessä lisääntyneeseen sisäiseen osallistumismotivaatioon, osallistumiseen liikuntaan, viihtymiseen liikuntatunneilla ja koettuun fyysiseen pätevyyteen. (Liukkonen & Jaakkola, 2013, 154 – 155.)

Liukkonen & Jaakkola (2013, 301 – 305) korostavat, että opettajan pedagogisilla ja didaktisilla ratkaisuilla voi vaikuttaa oleellisesti motivaatioilmaston syntymiseen. Opettajan tulisi ohjata oppilaita vertailemaan itseään aiempiin suorituksiinsa eikä muihin sekä yrittämään parhaansa ja uudelleen virheistä huolimatta. Näitä tehtäväsuuntautuneita piirteitä koskevat ratkaisut tehtävien toteutuksessa, auktoriteetin käytössä, palautteen antamisessa, ryhmittelyissä, arvioinnissa ja ajankäytössä ovatkin opettajan osalta keskeisessä asemassa hyvän motivaatioilmaston luomisessa. Tehtävien tulee olla monipuolisia ja omiin taitoihin nähden sopivan haasteellisia. Opettajan tulee toimia demokraattisesti ja antaa vastuuta sopivasti myös oppilaille. Hänen tulee antaa kannustavaa, mutta myös kehittävää palautetta hyvää pelisilmää käyttäen. Lisäksi ryhmittelyissä tulee käyttää heterogeenisiä ryhmittelyjä, joissa korostuu toisten auttaminen ja yhteistyö. Toisaalta tehtäviä tulee kuitenkin eriyttää jokaisen taitotasolle sopivaksi. Arvioinnissa on tärkeää keskittyä oppilaan kehittymiseen, parhaansa yrittämiseen ja yhteistyön onnistumiseen. Lisäksi oppilaat on hyvä ottaa arviointiprosessiin mukaan itse arvioimaan omaa suoriutumistaan. Ajankäytössä tulee olla joustonvaraa, jotta esim. arvioitavan suorituksen tekemiseen on tarpeeksi yrityskertoja. Kirjoittajat korostavat, että nämä edellä mainitut asiat eivät

sulje pois kilpailullisten elementtien käyttöä myös koululiikunnassa. Tärkeää on kuitenkin säilyttää pääpaino tehtäväsuuntautuneissa toiminnoissa.

2.2 Itsesäätely ja oman toiminnan ohjaus

Pintrichin (2000,452) mukaan oppimisen itsesäätely on aktiivinen tiedonrakenteluprosessi, jonka aikana oppija asettaa itsensä ja ympäristönsä ohjaamana tavoitteita omalle toiminnalleen. Prosessin aikana hän monitoroi, säätelee ja kontrolloi tietoisesti kognitiivista toimintaansa, motivaatiotaan sekä käyttäytymistään. Närhen ym. (2019, 350) mukaan tilanteeseen sopiva ja vaatimusten mukainen käyttäytymisen säätely on hyvän vuorovaikutuksen ja tavoitteellisen toiminnan perusta. Sen onnistumiseen vaikuttavat sekä ympäristö- ja tilannetekijät että itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen taidot.

Aro ym. (2012, 305 – 306) määrittelevät itsesäätelyn muodostuvan kehityspsykologisen määritelmän mukaan kyvyistä säädellä emootioita, kognitiivista työskentelyä ja käyttäytymistä. Emootioiden säätelyllä tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja hyväksyä tunnekokemuksia sekä kykyä ilmaista tunteita tavoitteiden mukaisella ja sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Koska tunteet ohjaavat myös tarkkaavaisuutta ja toimintayllykkeiden suuntautumista, ovat ne kiinteästi yhteydessä motivaatioon. Kognitiivisen työskentelyn säätely tarkoittaa kykyä tietoisesti säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, jäsentää tietoa, luoda sääntöjä, kehittää strategioita sekä suunnitella ja arvioida toimintaa. Käyttäytymisen säätely puolestaan liittyy kykyyn toimia tilanteiden tai tavoitteiden mukaisesti. Itsesäätelyn pulmat ovat moninaisia ja niiden syntyyn vaikuttavat monet tekijät geeniperimässä ja ympäristössä. Lapsella saattaa olla myös useita päällekkäisiä säätelyvaikeuksia, kuten impulsiivisuus ja herkästi tulistuminen. Lintunen (2017, 182) näkee myös itsesäätelytaitojen ja itsetietoisuuden olevan keskeisiä sosiaaliselle vuorovaikutukselle, koska tunteilla on keskeisiä kommunikatiivisia tehtäviä. Kyky säädellä omia tunteitaan vaikuttaa suoraan tunneilmaisuun ja käyttäytymiseen.

Tompuri (2018, 12 – 13) esittelee termin toimeen tarttumisen taito kuvaamaan kykyä suorittaa erilaisia tavoitteellisia toimintoja. Hänen mukaansa se liittyy läheisesti termeihin autonomia, itseohjautuvuus, toiminnanohjaus ja työskentelytaidot. Kaikki nämä pitävät sisällään kyvyn suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työskentelyä sekä huolehtia sovitusta tehtävistä. Ne yhdistyvät usein myös sisäiseen motivaatioon ja taitoon työskennellä ryhmässä. Toimeen tarttumisen taitojen harjoittelu on Tompurin mukaan hyödyllistä myös pitkällä aikavälillä, koska se vahvistaa sinnikkään ponnistelun ja haasteiden vastaanottamisen taitoa. Lisäksi se onnistumisten myötä vahvistaa pystyvyyden tunnetta ja lisää elämänlaatua.

Toiminnanohjaus koostuu perustaidoista, joiden varaan korkeamman tason säätelytoiminnot rakentuvat (Närhi ym. 2019, 351). Tällaisia perustoimintoja ovat inhibitio, työmuisti ja joustavuus. Inhibitiolla tarkoitetaan kykyä kontrolloida omia reaktioita ja erilaisten ärsykkeiden vaikutusta omaan toimintaan. Työmuisti säilyttää ja ylläpitää lyhytkestoisesti mielessä toiminnan kannalta oleellisen tiedon. Toiminnan joustavuus taas pitää sisällään kyvyn vaihtaa toiminnan kohdetta, tapaa toimia tai näkökulmaa. (Miyake ym. 2000, 55 – 57.) Toiminnanohjauksen taidot kehittyvät lapsuuden ja nuoruuden kuluessa kokemusten myötä ja toimintoja ohjaavien aivoalueiden kypsyessä. Lapset kuitenkin oppivat näitä taitoja hyvin eri tavalla. Heikommat taidot ovat tavallisia ADHD-oireisilla lapsilla. (Närhi ym. 2019, 350.) Toiminnanohjauksen vaikeudet voivat näkyä aloitekyvyn puuttumisena, työskentelyn tilannesidonnaisuutena, joustamattomuutena ja kriittisyyden puutteena (Aro ym. 2012, 308).

Keskeisiä lähtökohtia itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeuksia omaavien kanssa toimiessa ovat puheen merkityksen huomioiminen toiminnanohjaajana, palautteiden johdonmukaisuus, ohjauksen selkeys ja itsesäätelyn lisääntymiseen motivoiminen. On myös tärkeää, ettei lasta jätetä vain kielellisen ohjauksen varaan, vaan hänelle tarjotaan myös toiminnallinen malli oikeasta tavasta toimia. Taitoja voidaan kartuttaa suoraan tai sitten muokata ympäristöä niin, että se tukee toimintakykyä ja vähentää vaikeudesta koituvaa haittaa. Tällaisia keinoja ovat mm. tilan jäsentäminen, häiritsevien ärsykkeiden poistaminen, muutosten ennakointi ja tehtävien pilkkominen osiin. (Aro ym. 2012, 308-309, 311) Pelkkä oppimisstrategioiden hallitseminen ei kuitenkaan yksin riitä, vaan oppijan on myös motivoituttava käyttämään niitä oppimisen apuna (Dweck & Master, 2012, 49). Tompuri (2018, 21) korostaa lisäksi omien voimavarojen riittämisen tunnistamisen tärkeyttä. Ilman pysähtymistä uudistamaan voimavaroja ihminen kuormittuu liikaa, jolloin oppimista ja kehitystä ei voi tapahtua.

Itsesäätelyprosessiin on koko ajan vaikuttamassa monia yksilöllisiä, biologisia, kehityksellisiä ja kontekstiin liittyviä tekijöitä (Pintrich, 2000, 452). Kontturi (2016, 187 – 188) näkee oppimisen itsesäätelyn tukemisessa oleelliseksi tavoitteellisen työskentelyn sisäistämistä, mikä tapahtuu määrätietoisien ja pitkäjänteisen ohjauksen kautta. Yhdessä valintojen mahdollistamisen kanssa tämä lisää kiinnostusta ja strategista toimintaa sekä heikoilla että vahvoilla oppilailla. Lisäksi on tärkeää, että oppimistehtävät kytkeytyvät mahdollisuuksien mukaan oppilaiden omaan kokemusmaailmaan.

2.3 Osallisuus

Jotta lapsi tai nuori kokee itsensä arvostetuksi, täytyy hänen tuntea itsensä osalliseksi omassa yhteisössään. Osallisuus on ennen kaikkea lasten ja nuorten oikeus, joka toteutuessaan antaa heille mahdollisuuden vaikuttaa toimintaan. Siihen kuuluvat olennaisesti yhteisöllisyys, neuvottelu yhteisiin asioihin liittyen sekä dialogi lasten ja aikuisten välillä. Osallisuuteen vaikuttavat arjen kokemukset, niiden tulkinta, aineellinen ympäristö sekä se, miten tulee kohdelluksi muiden osalta. (Kuorelahti ym. 2012, 280 – 281, 291.) Yhteiset, jaetut kokemukset antavat tukea matkalle kohti yhteisyyttä ja osallisuutta. Tähän liittyy keskeisesti erilaisuuden luonteva hyväksyminen ja erilaisuuden sietokyvyn kasvaminen (Murto, 2001, 46). Varsinkin jonkin vamman omaavien osallisuuden kokemiselle on oleellista juuri vammaisten ja vammattomien koettu yhteisyys kaikilla elämän alueilla vastavoimana erottelun ja itsekeskeisyyden hengelle (Feuser, 2001, 196).

Oppiminen on paitsi aktiivista myös sosiaalista toimintaa. Ongelmatilanteissa on usein kysyttävä muilta seikkoja, joita ei itse pysty keksimään. Tällöin ystävän apu voi olla keskeistä koko työn tai tehtävän etenemiselle. Ilman tällaista vuorovaikutusulottuvuutta oppiminen saattaa jäädä pinnalliseksi. (Ikonen ym., 2002, 23.) Myös Metsäpelto ym. (2017, 16) totesivat dialogisuuden vaikutuksia kartoittaneessa tutkimuksessaan, että vuorovaikutteiset opetustuokioiden edistivät oppilaiden aktiivista osallistumista opetukseen. Vuorovaikutteisten opetustuokioiden myötä myös myönteisen ilmapiirin koettiin lisääntyneen. Nämä seikat lisäsivät oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja sitä kautta myös osallisuuden kokemusta ja motivaatiota.

Opettajan ja jokaisen muunkin kasvattajan merkitys jokaisen lapsen tai nuoren sosiaalisen osallisuuden takaajana on kiistämätön. Opettajien aito kiinnostus, huomion antaminen ja kärsivällisyys jäävät lapsille positiivisina kokemuksina mieleen. (Kuorelahti ym. 2012, 291.) Paalasmaa (2014, 116 – 117) listaa hyvälle opettajalle seuraavia ominaisuuksia: lapsen kunnioittaminen, aloitteellisuus rutinoitumisen vastakohtana, aito kiinnostus kaikkeen inhimilliseen ja lapsen kuuntelu, totuudellisuus, huumori, luovuus sekä positiivisuus kannustamisen ja kehumisen muodossa. Hän toteaa näiden ominaisuuksien olevan kuitenkin kovin yleviä ja tärkeää olisikin asenne ja pyrkimys niitä kohti. Kaikki edellä mainitut ominaisuudet liittyvät tiiviisti myös lämpimään opettaja-oppilas-suhteeseen. Lämmin opettaja-oppilas-suhde edistää myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja siten ryhmään kiinnittymistä (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, 190). Opetuksessa pitäisikin olla oppilaslähtöistä tilanneherkkyyttä, jossa oppilaiden omilla pohdinnoilla on tärkeä sijansa. Rohkeus toteuttaa opetusta oppilaiden kysymysten pohjalta lisää opiskelumotivaatiota ja oppilas saa arvokkaan vuorovaikutuskokemuksen, kun opetus etenee hänen ajatustensa pohjalta. (Cantell, 2010, 68.)

Vapaa-aika on lapsille ja nuorille erilaisten taitojen ja toimintakompetenssien sekä arvojen ja arvostusten kehittämisen maailma. Erilaisten harrastusten kautta he voivat oppia vastuullisuutta, suvaitsevaisuutta erilaisuutta kohtaan, voittamaan tai häviämään sekä yleensäkin toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. (Aittola, 2000, 180 – 181.) Erityisesti urheiluharrastuksessa osallisuuden kokemiseen liittyvät oleellisesti kaverit. Kavereiden esimerkki ja kannustus vaikuttavat urheiluharrastuksen aloittamiseen ja hyvä joukkuehenki ja harrastusryhmässä olevat kaverit vaikuttavat motivaatioon jatkaa harrastusta. MLL:n teettämän kartoituksen tulosten mukaan noin joka kymmenes urheilua harrastavista lapsista ja nuorista ilmoittaa, että heillä ei ole ystävää omassa harrastusryhmässään. Ilman ystäviä jääminen omassa harrastusryhmässä vaikuttaa heikentävästi mm. kokemuksiin hyväksytyksi tulemisesta ja omasta pystyvyydestä urheilijana. Kolmannes kyselyn yksinäiseksi omassa harrastusryhmässään itsensä kokevista lopettamista pohtineista lapsista ja nuorista ilmoitti lopettamisaikeiden syyksi sen, ettei ole ystävää tai tuntee olonsa ulkopuoliseksi. (Markkanen, 2018, 22.)

Erityistä tukea tarvitseville urheiluharrastuksen aloittaminen ja harrastuksen jatkaminen voi olla erityisen haastavaa. Riittävän hyvä fyysinen toimintakyky on kuitenkin tärkeä tekijä lapsen kokonaiskehityksessä ja elämän laadussa. Hyvä toimintakyky poistaa vamman aiheuttamia rajoituksia ja luo edellytyksiä täysipainoiselle osallistumiselle. (Rintala & Huovinen, 2007, 187.) Shields & Synnot (2016, 6, 8) selvittivät tutkimuksessaan, että sosiaaliset seikat, kuten ennakkoasenteet, ovat yksi este osallistumiselle. Selkeästi jonkin näkyvän vamman tai muun erityisvaikeuden takia voi tulla kiusatuksi tai jopa lannistetuksi. Osallistuminen vaikeutuu entisestään, kun lapset kasvavat ja erot taitotasoissa tulevat suuremmiksi. Tutkijat korostavatkin, että olisi tärkeää luoda tällaisille lapsille sopivia yksilöllisesti suunniteltuja polkuja. He voisivat aloittaa hyvinkin yksilöllisesti joko yksilöohjauksessa tai pienemmässä ryhmässä ja jatkaa sitten taitojen ja varmuuden karttuessa isompaan ryhmään jatkamaan harrastusta.

Myös Ahonen ym. (2019, 37) pohtivat yksilöllisen etenemistavan mahdollisuuksia. Heidän mukaansa oppimisen vaikeuksiin kohdistuva tuki ja huomio voidaan nähdä leimaavana tai inklusioperiaatteen vastaisena. Yksilöllisiin ongelmiin räätälöity – ja joskus yksilöllisesti toteutettava – tuki on kuitenkin oppimiseen osallistamista. Lisäksi Pollari & Koppinen (2010, 71) jakavat saman näkökulman yksilöllisyyden huomioimisesta. He toteavat, että jokaisen yksilön matka yhteisöllisyyteen on yksilöllinen ja vaatii oman aikansa. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät ole toistensa vastakohtia, vaikka arjessa usein niin luullaan. Vain se, joka on oppinut olemaan sisäisesti turvassa itsensä kanssa ja työskentelemään myös yksin, voi turvallisesti kulkea kohti yhdessä tekemistä ja aitoa yhteisöllisyyttä.

2.4 Aikaisempia tutkimuksia erityislasten liikunnasta ja liikuntamotivaatiosta

Heikinaro-Johansson (1995) tutki erityistarpeita omaavien oppilaiden integroimista liikunnanopetukseen erilaisten muokattujen liikuntaohjelmien avulla. Tutkimus osoitti, että ilman tehtävien soveltamista opetus ei vastannut integroidulle opetukselle asetettuja tavoitteita. Erityisliikunnanopettajan neuvojen, uusien toimintamallien ja yksilöllisten opetussuunnitelmien myötä integroidulle opetukselle asetetut tavoitteet kuitenkin toteutuivat ja kaikki osapuolet olivat tyytyväisiä tuntien sisältöihin ja kulkuun.

Lonsdale ym. (2009) tutkivat oppilaiden motivaation säilymistä sekä ohjatuilla liikuntatunneilla että vapaavalintaisten jaksojen aikana, jolloin ohjattua liikuntaa ei ollut. Ohjatun jakson aikana käytetyt autonomiset harjoittelutavat saivat aikaan positiivista kehitystä myös ilman ohjausta tapahtuneessa harjoittelussa. Tuloksista käy ilmi, että autonomian tunteiden vahvistaminen on tehokas keino liikunnallisen aktiivisuuden lisäämiseen ja oma-aloitteeseen liikunnan harrastamiseen.

Shields & Synnot (2016) keskittyivät tutkimuksessaan selvittämään, mitä esteitä tai toisaalta helpottavia asioita voi liittyä vammaisten lasten liikunnan harrastamiseen. Heidän tutkimuksestaan käy ilmi, että vammaiset lapset ensinnäkin harrastavat vähemmän liikuntaa kuin vammattomat. Lisäksi liikunnan harrastamiseen liittyy esteitä, kuten ennakkoluulot, asiantuntevan ohjauksen puute, haluttomuus inklusiiviseen ohjaukseen sekä harrastusmahdollisuuksien puute. Tuloksissaan tutkivat peräänkuuluttavat tasa-arvoisten harrastusmahdollisuuksien tarjoamista sekä yksilöllisen polun luomista kaikille liikuntaa harrastaville vammasta riippumatta. Hyvin samankaltaisiin tuloksiin päätyivät Hakanen ym. (2019) tutkiessaan suomalaisten toimintarajoitteisten lasten ja nuorten kokemuksia vapaa-ajan harrastuksistaan ja erityisesti liikuntaharrastuksesta. Toimintarajoitteiset lapset harrastavat vähemmän liikuntaa kuin ilman rajoitteita olevat lapset. Lisäksi heidän liikuntaharrastuksensa on vähemmän rasittavaa ja epäsäännöllisempää. Toimintarajoitteiset lapset kertoivat myös muita enemmän sekä muiden lasten että aikuisten heihin kohdistamasta epäasiallisesta käytöksestä, kiusaamisesta ja syrjimisestä.

Myös Sport England (2001) kartoitti laajassa kyselyssään vammaisten 6-16-vuotiaiden liikunnan harrastamiseen liittyviä esteitä ja motiiveja. Tässäkin tutkimuksessa osoitettiin vammaisten lasten harrastavan liikuntaa vähemmän ja harvemmin kuin saman ikäisten vammattomien

lasten. Esteinä osallistumiselle lapset ja nuoret kokivat vamman tai terveyden lisäksi taloudelliset seikat, kulkemisvaikeudet harrastuksen luo, riippuvaisuuden muiden ihmisten avusta ja vammaisille sopivan harrastusryhmän puuttumisen urheiluseuroista. Kaikkein ongelmallisimmaksi esteeksi tutkijat toteavat kuitenkin syrjintää aiheuttavan asenteen vammaisia kohtaan. Tämä negatiivinen asenne aiheuttaa osaltaan eristäytymistä vammaisissa lapsissa. Tutkimuksen johtopäätöksissä nähdäänkin tärkeimmäksi osallistumisen esteitä poistavaksi tekijäksi perusteellisen asennemuutoksen aikaan saamisen väestön keskuudessa.

Liikunnan harrastamiskertojen tiheydellä ei ole todettu kuitenkaan olevan vaikutusta niiden aikaan saamiin terveysvaikutuksiin. Elmahgoubin ym. (2011) tutkimuksessa verrattiin kaksi ja kolme kertaa viikossa harrastavien ylipainoisten oppimisvaikeuksista kärsivien nuorten tuloksia 10-15 viikon jakson ajan. Tutkijat toteavat lisäksi, että harvemmat harjoituskerrat ovat käytännön kannalta helpompia ja vähemmän vaativia toteuttaa tottumattomalle liikuntaharrastusta vasta aloittelevalla henkilöllä. Näin myös todennäköisyys motivaation säilymiselle ja sitä kautta harrastuksen jatkamiselle kasvaa.

Vuori (2001) on tutkinut liikunnan harrastamisen jatkamiseen motivoivia tekijöitä. Jos liikuntaharrastus koetaan raskaaksi tai vaikeaksi, kiinnostus liikuntaa kohtaan voi heikentyä pian aloittamisen jälkeen. Suurin osa jatkaa kuitenkin todennäköisesti liikunnan harrastamista, jos liikunnasta syntyvät kokemukset ja elämykset koetaan myönteisinä, eikä liikunta edellytä erityisiä taitoja, erikoisvarusteita tai erityisen hyvää suorituskkyä.

Valtion liikuntaneuvoston Liitu 2018 -tutkimuksessa (Kokko & Martin, L., 2019) kartoitettiin 11-15-vuotiaiden lasten päivittäistä liikuntamäärää ja ruutuaikaa. Tuloksista käy ilmi, että kaksi vuotta aiemmin tehtyyn vastaavaan tutkimukseen verrattuna päivittäinen liikuntamäärä on pysynyt suunnilleen samana. Sen sijaan ruudun ääressä vietetty aika pysyy ainoastaan viidellä prosentilla suositusten rajoissa. Tutkijoiden mukaan huolestuttavaa oli lisäksi se, että lapset eivät enää pidä liikuntaan liitettyjä terveysvaikutuksia, kuten terveys ja kunnon kohottaminen, itselleen tärkeinä asioina.

Fitzgerald (2005) halusi tuoda omassa tutkimuksessaan esiin vammaisten nuorten kokemuksia koululiikunnasta. Tutkimus perustui viiden pojan havainnointiin ja haastatteluun. Fitzgerald toteaa, että koululiikunnassa on paljon hyvin vakiintuneita ja stereotyyppisiä käsityksiä esimerkiksi siitä, mikä on hyvä suoritus tai mitä urheilullisuus on. Tutkitut viisi vammaista lasta vertasivat itseään muihin juuri näiden käsitysten perusteella ja kokivat siksi huonommuutta, kun eivät pystyneet samanlaisiin suorituksiin. Tutkija haastaakin arvostamaan erilaista, normeista

poikkeavaa osaamista, joka ei perustu maskuliinisuuteen tai perinteiseen käsitykseen urheilullisuudesta. Näin saataisiin onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla myös vammaisille oppilaille.

3 Erityistä tukea tarvitseva lapsi ja liikuntaharrastus

3.1 Liikunnan merkitys tukea tarvitsevalle lapselle ja nuorelle

Liikunta on tärkeää lapsen ja nuoren fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kasvulle. Kasvava ja kehittyvä elimistö tarvitsee harjoitusta, mutta samalla lapsi saa itsesäätelyn ja minäkehityksen kehittymisen kannalta tärkeitä kokemuksia omasta kehostaan. Liikunta ja urheilu tarjoavat lisäksi tärkeän sosiaalisen kentän yhteistyötaitojen harjoitteluun ja ystävyys-suhteiden muodostamiseen. (Laakso ym., 2007, 42.) Vammaiset lapset nauttivat liikunnasta ja haluavat osallistua samoihin aktiviteetteihin kuin vammattomat kaverinsa. Välillä tämä voi vaatia ohjaajalta uudenlaista ajattelutapaa liikunnan toteuttamisessa tai uusia välineitä, jotka auttavat lasta suoriutuksessa. Avainasemassa on kuitenkin lasten kuunteleminen ja mukaan ottaminen aktiviteettien suunnittelussa. (Goodwin, 2009, 68 – 69.)

Liikunnan merkitys erityisesti vammaisen lapsen ja nuoren fyysisen kehityksen tukena ja toimintakyvyn ylläpitäjänä ymmärretään ja tunnustetaan laajasti. Riittävän hyvä fyysinen toimintakyky on tärkeä tekijä lapsen kokonaiskehityksessä ja elämän laadussa. Onnistuneiden liikuntakokemusten myötä myös lapsen itsetunto kohoaa ja käsitys itsestä vahvistuu. (Rintala & Huovinen, 2007, 187.) Myös Koljonen (2000, 21) toteaa, että onnistumisen kokemukset liikunnassa lisäävät luottamusta omiin kykyihin ja rohkaisevat yrittämään ja osallistumaan myös muissa erilaisissa toiminnoissa. Yksi suurimmista yhteiskunnallisista vastuista ja haasteista onkin se, miten saadaan tarjottua tehokkaita strategioita ja resursseja liikunnallisen toiminnan lisäämiseksi vammaisille lapsille ja nuorille. Sähköisen tiedonvälityksen avulla tiedon saamisen kaikkien tietoon on kuitenkin parantunut ja sitä on helpommin saatavilla. Liikunnan lisäämisen vaikutukset nuorten vammaisten sekä fyysiseen että psyykkiseen hyvinvointiin ovat merkittäviä ja siksi liikunnan lisäämisen tulisi olla keskeisessä asemassa myös liikuntaa tarjoavien tahojen tulevaisuuden suunnitelmissa. (Rimmer & Rowland, 2008, 146.)

Erityisesti motoriset ongelmat näyttävät olevan kiinteästi yhteydessä lapsen ja nuoren sosiaaliseen käyttäytymiseen, joten näiden taitojen puutteellisuus voi rajoittaa sosiaalisten harrastusten määrää. Lisäksi motorisilla taidoilla ja fyysisellä aktiivisuudella on läheinen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin (Viholainen & Ahonen, 2013, 401, 407). Huovinen & Heikinaro-Johansson (2007, 122 – 123) korostavatkin, että oppimisen tavoitteeksi on tärkeää ottaa ensisijaisesti sellaisia liikuntataitoja, jotka ovat välittömästi käyttökelpoisia ja joilla on merkitystä omassa elämässä. Motoristen taitojen oppiminen on erityistä tukea tarvitsevalle lapselle usein hidasta,

joten runsasta harjoittelua ja toistoja vaaditaan. Siksi on mielekästä opetella taitoja, joista on hyötyä pihaleikeissä ja -peleissä kavereiden kanssa.

3.2 Osallistumisen esteiden madaltaminen

Tukea tarvitsevat lapset ja nuoret liikkuvat kuitenkin jopa vähemmän kuin muut ikätoverinsa ja heidän arjessaan ohjattu liikuntaharrastaminen on erittäin vähäistä. Liikunnan harrastamiselle löytyy monia esteitä, kuten liiallinen kilpailuhenkisyys, kuljetusongelmat ja avustajien puute. Ne voivat olla hyvinkin poistettavissa ympäristöä ja tarjontaa muokkaamalla. Lisääntyvää tutkimustietoa soveltamalla voidaan parantaa myös tukea tarvitsevien lasten ja nuorten mahdollisuuksia toimia tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä luomalla heille suunnattuja matalan kynnyksen liikuntamahdollisuuksia. (Pikkupeura ym., 2020, 68.)

Liikunnan harrastamisen motiivit ovat toimintarajoitteisilla lapsilla ja nuorilla pääpiirteittäin hyvin samanlaisia kuin heidän ikätovereillaan yleensä. Harrastamisen tulee olla kivaa ja tuottaa iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä mahdollistaa kaverien saaminen mukavassa vapaa-ajan viettämisessä. Kilpailulliset ja huippu-urheilulliset tavoitteet ovat toissijaisia. (Hakanen ym. 2019, 39.) Myös Pikkupeura ym. (2020, 67) toteavat, että liiallinen kilpailullisuus ja omien kykyjen vertailu muihin voi vaikuttaa kielteisesti liikuntaan. Tämä tulisi tiedostaa ja painottaa enemmän muita liikunnan harrastamisen ulottuvuuksia. Lisäksi tulisi tarjota enemmän matalan kynnyksen liikuntakerhoja, joissa liikunnalliset onnistumisen kokemukset ovat keskiössä. Mahdollisen liikkumisen hankaluuden ja kivun lisäksi liikkumista tällä ryhmällä saattaa rajoittaa myös se, että liikkuminen saattaa näyttää erilaiselta kuin muilla (Ng ym., 2018, 108).

Liikuntaa järjestäville tahoille on erityisenä haasteena mahdollistaa vammaisten lasten ja nuorten osallistuminen varsinkin pelillisiin aktiviteetteihin. Tähän tarvitaan laajaa valikoimaa erilaisista perinteisistä urheilulajeista, vammaisille sopiviksi muokatuista lajeista ja vammaisurheilulajeista. Kun ne vielä tarjotaan monilla erilaisilla keinoilla ja eri väylien kautta, saadaan todennäköisemmin useampia lapsia osallistumaan liikuntaharrastuksiin myös koulun ulkopuolella. (Stevenson, 2009, 129 – 130.) Entistä enemmän tulisi kiinnittää huomiota olosuhteiden ja palveluiden esteettömyyteen ja saavutettavuuteen, jotta kaikilla olisi mahdollisuus liikkua omien edellytystensä sallimissa rajoissa ja osallistua urheiluseuratoimintaan (Ng ym., 2018, 103).

Liikuntaharrastuksessa ohjattava ryhmä voi olla hyvin heterogeeninen rakenteeltaan. Lapsilla tai nuorilla voi olla hyvinkin suuria eroja aktiivisuuden määrässä ja motorisissa taidoissa esim.

jonkin oppimisen vaikeuden tai vamman takia. Jokaisella on kuitenkin oikeus kokea onnistumista ja liikunnan iloa, oppia uusia asioita ja harjoittaa fyysistä toimintakykyään yhdessä muiden kanssa. Siksi on tärkeää tarjota jokaiselle sopivia yksilöllisiä haasteita unohtamatta liikunnan yhteisöllistä luonnetta. (Huovinen & Rintala, 2013, 383.) Ohjauksen yksilöllisyyteen vastataan ensisijaisesti eriyttämällä ohjausta opetuksellisesti tai erilaisilla vuorovaikutteisilla keinoilla. Oleellista eriyttämisessä on oppilaantuntemus, joka tarkoittaa lasten erilaisten liikuntataitojen, toimintakyvyn ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista. (Huovinen & Rintala, 2013, 392.)

Esimerkiksi seuratoiminnassa saattaa olla korkea kynnys laajentaa toimintaa toimintarajoitteille lapsille ja nuorille sopivaksi. Huovinen & Rintala (2007, 213) kuitenkin korostavat, että kaikessa liikunnan ohjauksessa on loppujen lopuksi aina kysymys ennen kaikkea ihmisen kohtaamisesta. Kaikkea ei tarvitse tietää etukäteen: ei tarvitse tuntea jokaisen liikuntalajin jokaista yksityiskohtaa tai jokaisen vamman tai sairauden erityispiirteitä. Kun ohjaaja ja ohjattava kohtaavat toisensa avoimin mielin ja toisiaan kunnioittaen, tilanteeseen sopivat tavat soveltaa liikuntaa löytyvät varmasti.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimusta tehdessäni olin ollut mukana erityislasten liikuntaryhmän ohjauksessa reilun vuoden verran. Erityisryhmätoiminnan kehittäminen vielä paremmaksi oli edelleen tavoitteena seurassa. Koin tarpeelliseksi saada lapsilta itseltään tietoa siitä, miten he kokevat liikuntaharrastuksensa ja minkälaiset tekijät ovat vaikuttamassa heidän toimintansa taustalla. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten lapset kokevat harjoitusten sisällön ja mitkä motivoivia lisäävät tekijät heidän toimintaansa vaikuttavat. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten lapset kokevat harjoitusten sisällön?
2. Mitkä tekijät motivoivat lapsia harjoituksissa?

Etsin vastausta tutkimuskysymykseeni havainnoimalla ja haastattelemalla neljää omassa ohjauksessani ollutta yleisurheilun erityislasten ryhmään kuuluvaa lasta.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa keskityn neljän lapsen kokemuksiin heidän yleisurheiluharrastuksestaan havainnoinnin ja haastattelun avulla. Käytän tutkimuksessani fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ovat siis kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusmetodissa pyritään käsitteellistämään tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 39 – 41.) Kokemukset rakentuvat olennaisesti merkityksistä. Koko ympäröivä maailma näytetään ihmisille erilaisina merkityksinä. Kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan kokemusten merkityssisältöä ja sen rakennetta. (Laine, 2010, 31.)

Fenomenologia on kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen perustuva tutkimussuuntaus, jossa yritetään tulkinnan avulla ymmärtää tutkittavan ilmiön syvin olemus. Teoreettista käsitteistöä poistamalla pyritään mahdollisimman puhtaaseen kuvaukseen ilmiöstä. Hermeneuttisessa tutkimuksessa on kyse tekstin ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tekstiä tulkitaan useaan kertaan, jolloin tulkinta kerta kerralta syvenee. (Kansanen, 2000, 13 – 14.) Tarkoituksena ei ole löytää yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan pyrkiä ymmärtämään sitä ja yksilöllistä moninaisuutta. Tulkinnalle pyritään etsimään kriteerejä, joita noudattaen voisi puhua huonommista tai oikeammista tulkinnoista. (Laine, 2010, 32 – 33.) Tutkimuksessani lasten kokemusten tutkiminen ja kuvaaminen edustaa fenomenologista tutkimusta ja näiden kokemusten toistuva tulkitseminen tuo mukanaan hermeneuttisen ulottuvuuden tutkimukseen.

Laadullinen tutkimus sisältää lukuisia erilaisia traditioita, lähestymistapoja ja aineistonkeruuta ja analyysimenetelmiä ihmisen ja hänen elämänsä tutkimiseksi. Keskeisellä sijalla ovat kuitenkin merkitykset, jotka ilmenevät hyvin erilaisin tavoin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 8.) Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen. Erilaiset tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toisiaan, joten niiden väliltä on mahdollista löytää monen suuntaisia suhteita. (Hirsjärvi ym., 2007, 157.) Tutkimuskohteena laadullisessa tutkimuksessa on usein ihminen ja jokainen tapaus tutkitaan ainutlaatuisena. Tutkimuksessa luotetaan tutkijan omiin havaintoihin ja mahdollisiin keskusteluihin tutkittavien kanssa. Lähtökohtana ei niinkään ole jonkin hypoteesin tai teorian testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi ym., 2007, 160.) Toisaalta Tuomi & Sarajärvi (2018, 76 – 77) näkevät haasteita nimenomaan tässä ihmisten välisessä ymmärtämisprosessissa. Onko

tutkijan ylipäättään mahdollista ymmärtää haastateltavaa ja miten joku toinen ihminen voi puolestaan ymmärtää tutkijan laatimaa tutkimusraporttia? Kysymys mahdollisuudesta ymmärtää toista palautuu metodologisiin lähtökohtiin ja niiden mahdollisimman avoimeen auki kirjoittamiseen.

Tapaustutkimusta tehdään useilla tieteenaloilla, monenlaisista lähtökohdista ja erilaisin tavoittein. Tämän vuoksi tapaustutkimukselle on vaikea antaa yhtä yleispätevää tai kattavaa määritelmää. Eriksson & Koistinen (2014, 4) määrittelevät, että tapaustutkimuksessa nimensä mukaisesti tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu on tapaustutkimuksen keskeisin tavoite. Tapaustutkimus on pikemminkin tutkimusstrategia kuin pelkkä aineistonkeruun metodi. Se on kokonaisvaltainen ja monipuolinen tutkimus tietystä tapauksesta ja ilmiöstä, mikä on myös sen vahvuus. Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä, vaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä sellaisenaan. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, 194.) Omassa tutkimuksessani haastateltavia ja havainnoituja lapsia on neljä, mikä luonnollisesti ei anna aihetta laajoihin yleistyksiin. Tarkoitus onkin antaa mahdollisimman tarkka kuvaus juuri näiden neljän pojan kokemuksista omasta harrastuksestaan. Jokin aineistosta esiin nouseva asia voi olla yleistettävissä laajemminkin liikuntaharrastuksen merkityksessä erityislapsille.

Tapaustutkimus on usein lähestymistavaltaan kontekstuaalista eli tutkittavaa tapausta halutaan ymmärtää osana tiettyä ympäristöä (Eriksson & Koistinen, 2014, 7). Tutkielmani kohdalla urheilukouluryhmä ja minä sen ohjaajana muodostamme kiinteän ympäristön tutkittaville lapsille. Tutkimuksen pohdinnoissa onkin huomioitava, että osallistuin harjoituksiin lasten mukana samalla havainnoiden. Lisäksi minulla oli ohjaajan roolin lisäksi haastattelijan rooli, millä saattoi olla merkitystä poikien antamiin vastauksiin.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Päätin suorittaa tutkimuksen tiedonhankintaosuuden havainnoimalla ja haastatteleamalla lapsia. Useamman tiedonhankintavälineen käytöllä olen pyrkinyt varmistamaan tutkimustulosteni pätevyyden. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 38) mainitsevat kirjassaan menetelmien yhdistämisen yhtenä tutkimuksen pätevyyden varmistamiskeinona. Laajentamalla menetelmien käyttöä voidaan laajentaa näkökulmia ja parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Myös Tuomi & Sarajärvi (2018, 93 – 94) näkevät esim. havainnoinnin ja haastattelun yhdistämisen monesti hyvinkin hedelmällisenä. Tällöin asiat nähdään havainnoinnin avulla ikään kuin oikeissa yhteyksissään.

Haastattelu oli perusteltua ottaa menetelmäksi, koska tutkin lasten omia kokemuksia. Luontevinta oli siis kysyä kysymyksiä suoraan heiltä. Osalla tutkittavista pojista ajatusten ilmaiseminen puhuen ei aina ole helppoa, joten havainnointi oli tarpeellinen lisämenetelmä mahdollisimman kattavan näkemyksen saamiseen heidän toiminnastaan.

Syksyllä 2011 kysyin ryhmässä toimivien lasten vanhemmilta henkilökohtaisesti luvat haastatella ja havainnoida lapsia tutkielmaani varten. Luvat saatuani suunnittelin haastattelurungon ja haastattelu-aikataulun. Haastattelussa kartoitin ensin, mitä lapset muistivat tehdyistä harjoituksista. Sitten kysyin heidän kokemuksistaan: mikä oli kivaa, mikä ei, mikä yleensä on tässä harrastuksessa kivaa ja mitä he itse toivoisivat tehtävän harjoituksissa. Koska kaikki ryhmän neljä lasta olivat aloittaneet harrastuksen vasta lokakuun alussa, ajoitin haastattelut ja havainnoinnit lähelle joulua, jotta he olivat ehtineet kokea mahdollisimman monet harjoitukset ennen tutkimuksen suorittamista. Halusin kuitenkin saada haastattelut tehdyksi ennen joulutaukoa, jotta pääsisin käsittelemään aineistoa joululoman aikana. Näin ollen haastattelu- ja havainnointikerrat tulivat olemaan 15.11. ja 13.12. välisenä aikana. Yhdellä harjoituskerralla oli tarkasteltavana yksi ryhmän lapsista. Kukin heistä tiesi jo etukäteen, että seuraavan kerran päätteeksi haastattelun juuri häntä. Havainnoin tutkittavan pojan toimintaa koko harjoituskerran ajan. Harjoitusten jälkeen haastattelin häntä ja nauhoitin haastattelun pienellä sanelukoneella.

Seuraavana syksynä tein lisäksi sähköpostikyselyn poikien vanhemmille. Halusin saada lisäselvitystä mm. harrastuksen valintaan liittyviin seikkoihin sekä siihen, millä mielellä lapsi lähtee treeneihin ja millä mielellä hän on treeneistä tultuaan. Vanhemmilla oli kyselyssä myös mahdollisuus esittää toiveita ryhmän toiminnan kehittämiseen. Näitä vastauksia käytän tutkimukseni johtopäätöksissä pohdintojeni lisätukena.

5.2.1 Havainnointi tutkimusmenetelmänä

Tuomi & Sarajärvi (2018, 94) erottelevat havainnoinnissa aineistonkeruumenetelmänä neljä eri muotoa. Nämä ovat harvoin käytetty piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi ja osallistava havainnointi. Grönforsin mukaan (2007, 151) yhteiskuntatieteissä havainnointimenetelmään liittyy olennaisena osana nimenomaan osallistuminen. Erityisesti tavanomaista on havainnointi, jossa tutkija tekee havaintoja jonkin oman roolinsa avulla. Grönfors toteaaakin tutkijalla olevan tällaisessa havainnoinnissa eräänlainen kaksoisrooli: ihmisen rooli ja tutkijan rooli. Hänen mukaansa nämä roolit ainakin jossain määrin voidaan pitää erillään. Omassa tutkimuksessani kaksoisroolini oli olla lasten tuttu yleisurheiluohjaaja ja samalla havaintoja tekevä tutkija. Tein havaintoja siis samalla ohjaten lapsia ja osallistuen esim. yhteisiin hippaleikkeihin. Tällä tavalla harjoitusten kulku ei muuttunut millään tavalla

totutusta ja tarkasteltavien lasten toiminta pysyi täysin luontevana. En myöskään tehnyt muistiinpanoja harjoitusten aikana taatakseni mahdollisimman luonnollisen harjoitusten kulun. Olen aina ollut harjoituksissa yhteisissä leikeissä mukana, joten osallistuva havainnointi oli kaiken kaikkiaan luonteva tutkimusmenetelmä.

Grönforsin (2007, 151) mukaan osallistuva havainnointi kytkee saadun tiedon sen asiayhteyteen muita tutkimusmenetelmiä paremmin. Lisäksi monipuolisen tiedon saaminen lukuisine yksityiskohtineen on mahdollista vain havainnoimalla. Myös Hirsjärvi & al. (2005, 201) näkevät havainnoinnin merkityksen nimenomaan menetelmänä, jonka avulla saadaan tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Havainnointitiedon yhdistäminen haastattelulaineistoon oli tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista. Näin saatiin syvennettyä lasten antamia vastauksia heidän toimintaansa tarkkailemalla. Kuten aiemmin mainitsin, kaikilla tutkitavilla pojilla itsensä ilmaiseminen sanoin ei ole vaivatonta. Tutkijana minun oli siis myös helppompaa tulkita vastauksia ja suunnata tiedonhankintaani haastattelussa, kun tiesin, mitä harjoituksissa oli tapahtunut.

Kirjasin harjoituksissa tekemäni havainnot paperille kotona välittömästi harjoitusten ja haastattelun jälkeen. Havaintojen kirjaamisessa toteutin Grönforsinkin (2007, 162) mainitsemaa tarkoituksenmukaisuusperiaatetta. Tällöin kirjataan vain se, mikä katsotaan suoraan tutkimuksen aihepiiriin liittyväksi. Omassa tutkimuksessani keskityin nimenomaan kyseisellä kerralla tutkitavana olevan lapsen tarkasteluun: motivaation säilymiseen, selviytymiseen tehdyistä harjoitteista ja toimintaan ryhmässä. Pojista tehdyt havainnoinnit löytyvät tutkimukseni liitteistä (liite 1).

5.2.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 41) määrittelevät haastattelun tiedonkeruutavaksi, jossa henkilöiltä kysytään heidän omia mielipiteitään tutkimuksen kohteesta ja vastaus saadaan puhutussa muodossa. Haastattelussa on kyseessä sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Tutkimushaastattelunimikkeitä on Hirsjärven ja Hurmeen mukaan monenkirjava valikoima. Heidän mukaansa voidaan kuitenkin jakaa strukturoitu, standardoitu lomakehaastattelu omaksi luokakseen ja kaikki muut haastattelun lajit (strukturoimaton ja puolistrukturoitu haastattelu, teema- ja syvähaastattelu sekä kvalitatiivinen haastattelu) toiseksi luokaksi.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85 – 86) näkevät haastattelulla menetelmänä monia etuja verrattuna esim. kirjallisen kyselyn tekemiseen. Haastattelu on ensinnäkin joustava tutkimusmenetelmä. Haastattelijalla on mahdollisuus esim. toistaa kysymys tai selventää ilmausten sanamuotoa.

Omassa haastattelutilanteessani tarkennuksia tarvittiin toisinaan puolin ja toisin sekä kysymyksen että vastauksen ymmärtämiseen. Etuna menetelmän käytössä on Tuomen ja Sarajärven mukaan myös se, että haastattelija voi haastattelun aikana toimia samalla havainnoitsijana. Hän voi huomioida, miten jokin asia sanotaan. Itse koin juuri tästä syystä tärkeäksi kirjata haastattelua purkaessani ylös kaikki haastateltavieni mielialaa kuvaavat ilmaukset ja eleet, kuten huokaus ja hykertely.

Tässä tutkimuksessa on käytössä teemahaastattelu. Teemahaastattelu asettuu haastattelu-tyypeistä strukturoimattoman ja strukturoidun haastattelun välimaastoon, muistuttaen enemmän kuitenkin avointa haastattelua kuin lomakehaastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltavat voivat vastata niihin omin sanoin (Eskola ym. 2007, 27). Teemahaastattelun etuna on se, että haastattelussa voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88).

Omassa tutkimuksessani haastattelu eteni kaikkien haastateltavien kanssa seuraavien pääkysymysten avulla:

- 1) Mitä teimme tänään urheilukoulussa?
- 2) Mikä sinun mielestäsi oli kivointa?
- 3) Tehtiinkö tänään jotain sellaista, mikä ei ollut mielestäsi kivaa?
- 4) Mikä sinulla sujui tänään parhaiten?
- 5) Mitä haluaisit tehdä enemmän urheilukoulussa?
- 6) Mikä urheilukoulussa on kivointa?
- 7) Onko sinulla täällä kavereita?
- 8) Jos saisit toivoa ihan mitä vaan, niin mitä haluaisit meidän tekvän urheilukoulussa?

Kysymykset ja kysymysten järjestys olivat kaikille neljälle lapselle tehdyissä haastatteluissa samat. Tein kuitenkin tarvittaessa tarkentavia tai vastaamista auttavia välikysymyksiä. Esimerkiksi jos lapsi ei harjoituksista kertoessaan tullut maininneeksi leikkejä, kysyin mitä leikkejä leikittiin. Kun lapsi kertoi, että harjoituksissa oli juoksua, pyysin tarkentamaan, minkälaista juoksua tehtiin jne.

Olimme yhteisesti käyneet etukäteen läpi, että haastattelun heistä jokaista vuorollaan seuraavien harjoituskertojen lopuksi. He myös tiesivät, että nauhoitan haastattelun. Pyrin tekemään haastattelutilanteen mahdollisimman luontevaksi. Istuimme juttelemassa risti-istunnassa jumppamatolla tai vieretysten jumppapenkillä salin reunassa. Nauhoitin keskustelun pienellä sanelukoneella. Tutustuimme koneen toimintaan yhdessä poikien kanssa ennen haastatteluja, jotta sen käyttö ei vaikuttaisi häiritsevästi haastattelun aikana.

Tein lisäksi seuraavana syksynä vielä sähköpostikyselyn vanhemmille. Halusin saada tietoa mm. siitä, mikä heidät oli alun perin saanut valitsemaan tämän harrastuksen, millä mielellä lapsi tulee harjoituksiin ja mitä lapsi kertoo treeneistä kotona. Näitä vastauksia otan esiin pohdintaosuudessa.

5.3 Aineiston hankinta

Tutkimukseni kohteena oleva erityislasten yleisurheilukouluryhmä kuuluu osaksi pääkaupunkiseudulla sijaitsevan urheiluseuran toimintaa. Erityisryhmä on toiminut seurassa vuodesta 2009 alkaen. Ryhmä on tarkoitettu lapsille, jotka tarvitsevat henkilökohtaisempaa ohjausta pärjätäkseen yleisurheiluharjoituksissa. Heillä voi olla esim. dysfasia, lievä kehitysvamma, näkövamma, ongelmia itsesäätelyssä tai jokin muu oppimista vaikeuttava seikka. Toiminnan tarkoituksena on tarjota tällaisille lapsille heidän omille kyvyilleen räätälöity liikunnallinen harrastus, jossa heillä on mahdollisuus kehittyä juuri heille sopivalla tavalla ja heidän erityistarpeensa huomioon ottaen. Ryhmässä tarjotaan siis soveltavaa liikunnanopetusta. Heikiaro-Johansson & Kolkka (1998, 12) määrittelevät soveltavan liikunnanopetuksen lähtökohdiksi oppilaan tarpeet, kehitysvaiheen, valmiudet ja kiinnostuksen kohteet. Se arvostaa jokaista oppilasta omana itsenään ja antaa kaikille tasavertaisen mahdollisuuden monipuolisiin ja vaihteleviin toimintoihin.

Erityisryhmään kuului tutkimukseni suoritusaikana eli talvikaudella 2011-2012 neljä 8-10-vuotiaasta poikaa. Kaikilla pojilla oli diagnosoitu jokin oppimista vaikeuttava seikka, kuten lievä kehitysvamma, dysfasia, asperger tai oman toiminnan ohjaamisen vaikeus. Yhteistä heille kaikille oli kuitenkin melko suuri henkilökohtaisen ohjauksen tarve joko ohjeiden vastaanottamisessa tai itse liikunnan suorittamisessa. Kaikki erityisryhmän pojat aloittivat harrastuksen syksyllä 2011. Näin ollen he olivat meille ohjaajille uusia tuttavuuksia. Yleisurheilu harrastuksena oli heille kaikille myös uusi kokemus, mutta koulun liikuntatuntien kautta laji oli tullut kaikille jollain tavalla tutuksi.

Harjoitukset pidettiin erään koulun suuressa liikuntasalissa, joka voitiin jakaa väliverholla kahdella. Kunkin harjoituskerran kesto oli 60 minuuttia. Samaan aikaan tilassa toimi myös 10-12-vuotiaiden urheilukouluryhmä, jossa oli kahdeksan lasta. Urheilukouluryhmällä oli oma ohjaajansa ja erityisryhmällä pääasiassa kaksi omaa ohjaajaa. Alkuverryttely tai -leikki pidettiin yleensä molempien ryhmien kanssa yhdessä. Hippaleikkeihin saatiin lisää tilaa ja vauhtia, kun toimittiin tällä suuremmalla joukolla koko salin alueella. Yhdessä leikkimisellä oli myös tärkeä erilaisia oppijoita integroiva merkitys. Ensinnäkin urheilukoululaiset huomasivat, että joitakin

sääntöjä oli välillä tarpeen soveltaa kaikille sopiviksi. Toisaalta vauhdikkaammille erityisryhmän lapsille tuli sopivasti haastetta, kun he pääsivät liikkumaan vähän isompien lasten kanssa. Yhteisen alkuleikin jälkeen useimmiten laskettiin väliverho alas ja lopun harjoitusajan ryhmät toimivat omilla puolillaan omien ohjaajiensa johdolla.

5.4 Aineiston analyysi

Olin kirjannut tarkat muistiinpanot jokaisen lapsen havainnointikerrasta ja nauhoittanut haastattelut. Seuraavaksi kirjoitin haastattelut auki sanasta sanaan ja myös havainnointimuistiinpanoni lopulliseen muotoonsa. Koska tutkimukseni on kvalitatiivinen ja perustuu haastattelu- ja havainnointiaineiston tarkasteluun, oli luontevaa valita analysointikeinoksi aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkimuksen pääpaino on aineistossa, mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä ja varsinainen teoria muodostetaan aineisto lähtökohtana. Tällöin edetään induktiivisesti eli yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 83.)

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sel-laiseksi muutettuja aineistoja. Tutkittavat tekstit voivat olla melkein mitä vain: kirjoja, päiväkirjoja, artikkeleita, haastatteluja, puheita ja keskusteluja. Aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien sekä tiivistäen. Sisällönanalyysissa tulee ennen aloittamista määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105,122). Päädyin omassa analyysissäni tarkastelemaan kokonaisia lausahduksia, en yksittäisiä sanoja. Tämä tuntui järkevältä ratkaisulta, koska tutkittavilla pojilla ajatusten ilmaiseminen voi olla välillä vaikeaa. Kokonainen lause kuvaa siis enemmän heidän ajatuksiaan kuin yksittäiset sanat.

Perehdyin kirjoitettuun haastattelumateriaaliini huolella, mutta koin hyvin vaikeaksi löytää sieltä analyysiani eteenpäin vieviä merkityksiä. Tutustuinkin seuraavaksi lisää sisällönanalyysia käyttäneisiin tutkimuksiin ja lähestymistapoihin. Lopulta päädyin etenemään analysoinnissa pääpiirteissään Tuomen & Sarajärven (2018, 122 – 123) esittämien vaiheiden mukaan. Nämä kolme vaihetta ovat aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen.

Aineiston pelkistämävaiheessa aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123). Sisältöön perehtymisen jälkeen etsin haastatteluaineistostani ilmauksia, jotka kuvaavat tutkittavan lapsen suhtautumista sekä harrastukseensa että myös

kyseisen harjoituskerran sisältöön. Pyrin siis löytämään puheesta seikkoja, jotka kertoisivat harrastuksen ja harjoitteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi kartoitin, mitä lapset pystyivät kertomaan harjoitusten sisällöstä jälkeen päin. Jätin ulkopuolelle ne haastattelun osat, jotka katsoin tutkimukseni kannalta epäolennaisiksi. Tällaisia olivat esimerkiksi poikien toiveet tuleville harjoituskerroille, koska niistä saatava tieto oli tarkoitettu enemmänkin harjoitusten sisällön kehittämiseen tulevaisuudessa. Poikien kommenteista jokin saattoi olla hyvin tunnepitoinen, toinen taas esimerkiksi toiminnan sisältöä kuvaileva. Näitä erilaisia ilmauksia tutkimalla pyrin selvittämään, minkälaiset asiat toiminnan taustalla ovat vaikuttamassa.

Pelkistämisen jälkeen oli vuorossa aineiston ryhmittely. Ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai vastaavasti eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään eri luokiksi ja nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124.) Ryhmittelin siis yhteen poikien vastauksista löytyviä samansisältöisiä ilmauksia. Tällaisia ryhmitelmiä muodostui kolme ja ne olivat tunneilmauksia sisältävät kommentit, harjoitusten sisältöä kuvaavat kommentit sekä kavereihin ja yhteiseen tekemiseen liittyvät kommentit. Tarkastelin seuraavaksi näiden kolmen ryhmän sisältöjä tarkemmin ja erottelin niistä vielä lisäryhmiä. Harjoitusten sisältöä kuvaavista ilmauksista löytyi erikseen tehdyistä harjoitteista kertominen ja muut liikuntaa kuvaavat ilmaukset. Lisäksi erotin kaikista kolmesta ryhmitelmästä omaksi ryhmäkseen motivaatioon liittyvät kommentit.

Kolmannessa vaiheessa aineistoa abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Ryhmittelyn katsotaan kuitenkin olevan osa käsitteellistämisprosessia. Tässä vaiheessa edetään aineiston kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Luokituksia yhdistellään niin kauan kuin se sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125.) Päätin kutsua analyysiluokkiani komponenteiksi eli osatekijöiksi. Aluksi nimesin ryhmittelyjen perusteella kuusi komponenttia. Nämä olivat kognitiivinen, liikunnallinen, motivationaalinen, tunnesisältöinen, sosiaalinen ja roolinottokomponentti.

Seuraavaksi vertailin, mitkä komponentit kullakin pojalla olivat keskeisesti esillä. Kirjasin konkreettisesti ylös lukumäärinä eri komponenttien esiintymisen haastatteluissa. Tarkastelin, korostuivatko esim. sosiaaliset tai tunnekomponentit jollain heistä. Tätä kautta pyrin saamaan selville tutkimusongelmieni kysymyksiin siitä, mikä poikia motivoi ja myös tehtäväsuuntautuneisuuden ja minäsuuntautuneisuuden välistä suhdetta heidän kommentissaan. Lisäksi taulukoin keskeiset havaintoni haastatteluista lyhyinä ilmauksina, kuten ”nimeää ydinasian” ja ”harjoitteet sisällön kautta” tai ”harjoitteet niminä”. Tätä kautta pyrin löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja poikien tavalle kertoa harrastuksestaan. Tuloksinassani ovat keskeisessä osassa myös

omat havaintokirjaukseni kunkin pojan osalta, koska kaikki heistä tarvitsivat apua haastattelussa ajatustensa esiin tuomisessa. Roolinottokomponenttiin liittyviä ilmauksia löytyi kuitenkin vai yksi, joten päätin liittää sen motivaatiokomponenttiin. Näin ollen lopulta ryhmiä muodostui viisi. Jotkin poikien ilmaukset voivat liittyä useampaankin komponenttiin, kuten tunne- ja motivaatiokomponenttiin. Tässä vaiheessa en kokenut enää tarpeelliseksi yhdistellä luokkia enempää. Seuraavassa avaan vielä tarkemmin viiden sisältöluokkani sisältöä.

Liikunnalliseen komponenttiin (LK) liitin kaikki tekemiseen ja toimintaan liittyvät ilmaisut. Tällaisia olivat esimerkiksi:

"No, me hypeltiin ja otettiin kiinni."

"Heitettiin rakettia."

"Heitä kuula, heitä kuula..." (Tämä sisältää myös tunnekomponentin.)

"Sitte oltiin tossa liukujutussa."

Kognitiivinen komponentti (KK) piti sisällään kaikki tiedolliset ilmaukset, joissa lapsi esimerkiksi tunnisti harjoituskerran ydinasian tai esitti selkeän perustelun jollekin.

"Kuulantyöntö."

"Aitahyppely."

"..., ku mä oon jotenki pitkäkoipinen, ni se sujuu."

Motivaatiokomponentin (MK) muodostavat ilmaukset, joilla selkeästi perustellaan, mikä sai yrittämään uudelleen ja sitkeämmin. Moni motivaatiokomponentin ilmaus sisältää myös tunnepitoisia ilmauksia.

"... että voi lähteä viivoilla minne vaan melkein."

"Niin että... ei saatu mua yhtään kiinni."

"... ja sit saatiin hypätä... miten haluttiin."

"No, mä voitin kaikki erät."

Tunnekomponenttiin (TK) kuuluivat tunteisiin liittyvät ilmaukset, kuten:

"Mun mielestä se viivahippa on tosi kiva."

"Kuulantyöntö oli aika tylsää."

"... vähä niinku kaikki oli tääl niinku kivaa."

"... koska mä niinku tykkään siit sulkkiksesta."

Sosiaalinen komponentti (SK) liittyi kommentteihin, joissa mainittiin kavereita tai puhuttiin yhdessä tekemisestä.

"No, mä niinku muutki teki siinä, ni mäkin."

"Mul on Matti ja Veeti." (kavereita)

"Joo, kaikki on kavereita."

6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tarkastelen tutkimustuloksia analyysivaiheessa luomieni komponenttien kautta. Otan tarkasteluun kunkin komponentin kerrallaan ensin erikseen jokaisella pojalla ja lopuksi teen yhteenvedon kunkin komponentin osalta. Komponenttien tarkastelun jälkeen tulevat vielä erikseen vastaukset tutkimuskysymyksiini.

6.1 Kognitiivinen komponentti

Veetillä on lievä kehitysvamma. Hän tarvitsi hyvin konkreettista ohjeistusta. Hän saattoi olla hyvin hätäinen tomissaan, mutta tuntui kuitenkin omaksuvan ohjeita hyvin. Harjoituskerran tiedollisena tavoitteena oli oppia uusi leikki, joka oli nimeltään 'Kuka pelkää penkkirosvoa?'. Veeti oppi leikin hyvin ja pystyi toimimaan leikissä ohjeiden ja sääntöjen mukaan. Veeti mainitsi heti ensimmäisenä harjoituksissa tehdyistä toiminnoista kertoessaan harjoituskerran ydinasian eli turbokeihään heittämisen.

"Heitettiin rakettia."

Hän osasi muutenkin kertoa tehdyt harjoitteet lyhyesti niminä. Veeti muisti hyvin erityisesti leikit nimeltä: viivahippa, Disney-hippa ja penkkirosvo. Hän ei juurikaan kertonut harjoitteiden sisällöstä eli siitä, mitä niissä tehtiin. Ainoastaan perustellessaan, mikä turbokeihään heittämisessä on kivaa, hän puhui lyhyesti sisällöstä.

"Kun otettiin vauhtia ja heitettiin."

Veetille vastaaminen oli melko vaikeaa, vaikka hän osallistui haastatteluun hyvin mielellään ja piti sitä tärkeänä. Hänen oli vaikea löytää sanoja useammankin kerran, vastaukset olivat hyvin lyhyitä muihin poikiin verrattuna ja hän saattoi vastata toistamalla sanoja hänelle esitetystä kysymyksestä.

"Mä... mä... esittelin..."

"Tekeminen ja kaverit.", kysymykseen: "Mikä on ollut kivaa? Onko joku tekeminen tai kaverit?"

Matilla on diagnosoitu dysfasia. Hänelle ohjeiden ymmärtäminen ja muistaminen saattoi näin ollen olla haastavaa. Hän tarkistikin usein ohjaajalta, että mitä pitikään tehdä. Usein hänelle oli hyvä antaa ohjeet vielä erikseen yhteisten ohjeistusten jälkeen. Matti kertoi myös heti haastattelun alkuvaiheessa harjoituskerran sisällöstä juuri ydinasian (*"Juoksuhyppele."*) eli harjoitettiin aitajuoksua. Matti kertoi harjoitteista kuvaillen ensin sisältöä ja vasta sitten hän puhui siitä nimellä.

"No, me hypeltiin ja otettiin kiinni."

"Niin, me otettiin ennen (=ensin) Kuka pelkää penkkirosvoo ja sit Kuka pelkää taksikuskia."

Aitajuoksussa harjoiteltiin säännöllistä rytmiä aidan ylityksen ja väliin jäävien askelien osalta. Matti onnistui tässä todella hyvin. Myös Matin oli välillä vaikea pukea ajatuksiaan sanoiksi haastattelussa, mutta hänen vastauksensa olivat selvästi pidempiä ja kuvailevampia kuin Vee-tillä. Hän oli lisäksi hyvin rento ja hyväntuulinen koko haastattelun ajan. Matti pystyi hyvin perustelemaan, miksi tietyt harjoitteet tai lajit ovat hänen mielestään erityisen kivoja.

"(Viivahippa on kivaa, koska...) Kun niitä viivoja on paljon jumppasalissa, että... että voi lähteä viivoilla minne vaan melkein."

"(Korkeushyppy on kivaa, koska...) Et siinä hypätään ja sit saatiin hypätä selälleen ja pepulteen ja miten haluttiin."

Jaakolla on diagnosoitu Aspergerin oireyhtymä. Hän on hyvin sujuva toimissaan ja kielellisesti lahjakas. Huomioitavaa hänen kohdallaan oli ylimääräisten ärsykkeiden poistaminen ja äkkinäisten muutosten välttäminen. Harjoituskertojen tuttu rakenne ja sopimuksista kiinni pitäminen olivat hänelle tärkeitä. Lisäksi hänen oli välillä vaikea ajatella asioita toisen näkökulmasta. Myös Jaakko mainitsi haastattelussa harjoituskerran ydinasian ensimmäisenä. Hän mainitsi harjoitteet lyhyesti niminä, kuten Veeti. Hän kertoi kaikki suoritettut leikit ja toiminnot sujuvasti ja empimättä.

"Meil oli kuulantyöntö, taiteiltii hernepusseilla, leikkittii Disney-hippaa. Siinä kaikki."

(Miinakentän hän muistaa lisäksi hetken päästä.)

Jaakko otti hyvin haltuun kuulantyöntöön liittyvät ohjeet ja myös peleissä ja leikeissä hän keksi nopeasti hyvän strategian toimia. Esimerkiksi Miinakenttä-pelissä hän älysi nopeasti peli-idean ja joukkueovereiden pelastamisen merkityksen. Jaakko oli muista pojista poiketen hyvin sujuvasanainen. Hän vastaili kysymyksiin varmallalla otteella ja miettimättä. Jaakko erosi muista pojista myös siinä, että hän pyrki viljelemään huumoria vastauksissaan. Hän osasi myös perustella hyvin mielipiteitään.

"En mä tiedä, ku mä oon jotenki pitkäkoipinen, ni se sujuu."

"Niis on vaan se heitto kivaa silleen."

Niilolla on todettu monimuotoinen toiminnanohjauksen vaikeus. Tämä näkyi esimerkiksi vaikeutena päästä eri toiminnoissa alkuun. Hänen kanssaan olikin tärkeää edetä askel kerrallaan eri harjoitteisiin tutustuttaessa. Niilon havainnointikerralla oli vuorossa teline- tai temppurata. Hän ei kertonut haastattelussa temppuradasta kokonaisuutena, vaan eri toiminnoista, joita sen aikana tehtiin. Hän kertoi suorituspaikoista pääasiassa tekemisen kautta, kuten Mattikin omista harjoitteistaan. Parhaiten sujuneet toiminnot hän kuvaili niissä vaadittujen taitojen oppimisen kautta.

"Nii ja sit oltiin tossa pujottelussa ja sit trampassa ja tos skeittijutussa ja tos kuperkeik-kajutussa ja sit me viel oltiin tos tunnelijutussa, mis niinku piti niinku mennä..."

"No, mä opin tässä ainakin ne, ton pujottelun ja sitten mä opin, miten tohon (penkille) niinku pääsee."

Niilo tarvitsi Veetin tapaan paljon apua vastausten miettimisessä. Hänellä tuli useampaan kertaan ongelmia keksiä jokin vastaus tai löytää oikeita sanoja. Vastaus löytyi lopulta, kun hän sai vaihtoehtoja ja esimerkkejä erilaisista mahdollisuuksista.

"Äää... Emmä tiiä." → "No, se ei ollu kivaa (kaatuminen)."
"Oltiin noissa... ööö... mitä ne olikaan noi?" (köydet)

Yhteenveto kognitiivisesta komponentista

Kaikki neljä poikaa pystyivät palauttamaan hyvin mieleen kaikki harjoituskerran aikana tehdyt harjoitteet. Välttämättä he eivät osanneet käyttää juuri oikeita termejä ilmauksissaan, mutta ohjaajana tiesin vähän epäselvästäkin kuvauksesta, mikä harjoite oli kyseessä. Varsinkin Veeti ja Niilo tarvitsivat paljon apua ajatustensa ilmaisuun. Haastattelijana minun oli siksi tärkeää olla tietoinen harjoituksissa tehdyistä asioista, koska muuten minun olisi ollut vaikea tietää, mitä pojat milloinkin vastauksillaan tarkoittivat.

Harjoituskerroilla etenimme aina saman kaavan mukaan. Aluksi kävimme piirissä istuen läpi kyseisen harjoituskerran sisällön. Seuraavaksi oli vuorossa alkuleikki, sitten varsinainen harjoitustuokio ja lopuksi loppuleikki. Tämä sama tuttu ja turvallinen kaava oli tärkeä pojille ja auttoi varmasti osaltaan poikia muistamaan myös haastattelussa niin hyvin, mitä harjoituskeralla oli tehty. Uusien leikkien ja harjoitteiden omaksuminen onnistui kaikilta pojilta hyvin, mutta yksilölliset ja selkeät ohjeet olivat välttämättömiä.

6.2 Liikunnallinen komponentti

Veeti on hyvin hoikka ja pitkäraajainen poika. Hänen jäsenensä ovat hyvin taipuisat ja siksi esimerkiksi venyttelyt vaativat hänen kohdallaan ihan omanlaisensa ohjeet. Veetille oli ominaista kömpelyys ja vaikeus koordinaatiokykyä vaativissa tehtävissä. Hän saattoi juostessa kompastua omiin jalkoihinsa ja esimerkiksi takaperin liikkuminen oli hänelle haastavaa. Veetin haastattelussa liikunnalliseen komponenttiin liittyvät vastaukset olivat hyvin lyhyitä ja luettelomaisia.

"Viivahippa."
"Se turbokeihäs."

Veeti ei ollut kovin innokas juoksija, mutta juoksuun liitetyt tekijät, kuten asennot Disney-hippassa, toivat uuden innostavan ulottuvuuden liikkumiseen. Hippaleikeissä juokseminen tapahtuikin vähän huomaamatta. Veeti valitsikin kivoimmiksi harjoitteiksi juuri hippaleikit.

"Viivahippa ja Disney." ("Mikä sun mielestä oli kivointa?")

Veeti selviytyi kaikista harjoituskerran liikunnallisista tavoitteista hyvin, kun suoritukset muokattiin hänen taidoilleen sopiviksi. Turbokeihäessä heitot onnistuivat, kun otettiin pienempiä tavoitteita ja keskityttiin heittämään ilman vauhtia. Veetillä oli kova tarve pystyä samankaltaisiin suorituksiin kuin muut ryhmän pojat. Hänen fyysiset ominaisuutensa eivät kuitenkaan aina riittäneet siihen. Ohjaajan kannalta olikin tärkeää miettiä heittojen suoritustavat hänen osaltaan sellaisiksi, että hän kuitenkin koki tekevänsä tarpeeksi ”oikean” suorituksen ja pärjäävänsä muiden mukana. Kysymykseen, mikä harjoituskerralla sujui kaikista parhaiten, Veeti vastasi:

”Se turbokeihäs.”

Matti oli liikunnallinen poika ja innokas tekemään kaikkea, erityisesti kaikkea juoksemiseen liittyvää. Matin vastauksissa tuli eniten kaikista pojista esille juuri liikunnalliseen komponenttiin kuuluvia ilmauksia. Näistä suurin osa liittyi juuri juoksemista vaativiin toimintoihin.

”Ja oli muutakin, oli juoksua.”

”Viivahippaa ja muitakin hippoja ja kuka pelkää ja sellasia hippoja, ja joskus pidän muitakin jutuista.”

Matin oli vaikea pysyä paikallaan, joten juokseminen lisätehtävänä harjoitteiden välillä oli hänelle myös mieluisaa. Aitajuoksurataa hän juoksi vuorotellen toisen pojan kanssa, mutta jopa siinä pieni odottelu sai hänet tekemään pienen ylimääräisen juoksukierroksen ennen omaa vuoroa. Aitajuoksun rytmitys onnistui häneltä hyvin ja hän jaksoi juosta innokkaasti koko harjoituksen ajan. Kivoin tekeminen harjoituskerralla oli viivahippa ja parhaiten hänellä sujui omasta mielestään taksikuskileikki, jotka molemmat perustuvat vahvasti juoksemiseen. Kysyttäessä, mitä hän haluaisi tehdä treeneissä enemmän, vastaus oli jälleen juoksuun liittyvä:

”Tehdä erilaisia hippoja.”

Jaakko oli Matin tapaan hyvin liikunnallinen ja liikkuvainen. Myös Jaakon vastauksissa liikunnallisten komponenttien määrä oli suuri. Tämä kuvastaa hyvin Jaakon toimintaa yleensäkin harjoituksissa. Hän on liikunnallinen ja taitava oikeastaan kaikenlaisessa yleisurheilutekemisessä. Vastauksissaan Jaakko tuleeikin maininneeksi kivoina asioina kaikki yleisurheilun perusharjoitusmuodot: juokseminen, hyppääminen ja heittäminen.

”No, Disney-hippa varmaanki (kivointa).”

”Mä haluaisin enemmän hyppii...”

”Niis on vaan se heitto kivaa silleen.”

Myös harjoituskerran kivoimmat asiat liittyivät juoksuleikkeihin. Sen sijaan kuulantönnössä lajina ei ollut tarpeeksi toimintaa Jaakolle. Erilaiset toiminnalliset välitehtävät kuulantönnösooritusten välillä olisivat olleet hänelle tarpeen.

”Kuulantönnö oli aika tylsää.”

Kysymykseen ”Mitä haluaisit tehdä enemmän harjoituksissa?” Jaakko vastasi:

”Mä haluisin enemmän hyppii kaikkee, kaikkii paikkoihi. Trampal hyppii ja...”

Hyppiminen eri tavoilla sopii hyvin Jaakon luonteeseen, koska siihen liittyy vauhtia ja temppuilua. Hän osaa käyttää fyysisiä taitojaan monipuolisesti ja esimerkiksi trampoliinitempuissa nuo taidot pääsevät hyvin esille.

Niilo on ruumiinrakenteeltaan pitkäraajainen ja se näkyy välillä pienenä kömpelyytenä varsinkin tasapainoa, ketteryyttä ja koordinaatiota vaativissa toiminnoissa. Niilon havainnointikerralla oli aiheena temppurata. Niilo kaatui heti radan alussa tasapainoilupenkillä ja satutti jalkaansa. Pienen kylmähoidon jälkeen hän pääsi kuitenkin jatkamaan radan kiertämistä. Niilo jatkoikin tunnollisesti radan kiertämistä ja harjoitteli sitkeästi, jos jokin suorituspaikka ei heti onnistunut. Kaikki tekeminen oli hänen mielestään harjoituskerralla kivaa:

”Äää..., vähä niinku kaikki oli tääl niinku kivaa.”

Vaikka sanallisten ilmaisujen löytäminen oli välillä vaikeaa, hän kertoi hyvin innostuneesti omasta mielestään parhaiten sujuneesta suorituspaikasta:

”No, mä niinku muutki teki siinä, ni mäkin. Aikasemmin (=ensin) mä kiipesin penkillä ja sitten tuolta ylhäältä niinku sitte...”

Vastauksessa tuli esiin myös tarve tehdä asioita niin kuin muutkin ja selvästi Niilo oli tyytyväinen pystyessään siihen. Kaikki suorituspaikat eivät olleet hänelle helppoja ja monissa hän tarvitsi aikuisen apua. Oli tärkeää, että hän sai kaikki tehtävät tehdyksi ja osasi itsekin iloita siitä.

Yhteenveto liikunnallisesta komponentista

Poikien liikunnalliset taidot ovat hyvin erilaiset. Matti ja Jaakko pystyvät vaativampiin suorituksiin, kun taas Veetillä ja Niilolla on enemmän haasteita varsinkin ketteryyttä ja koordinaatiokykyä vaativissa tehtävissä. Eriyttäminen on siis hyvin suuressa roolissa kaikissa harjoituksissa. Toisaalta Veeti ja Niilo kuitenkin vertaavat väkisinkin itseään muihin suorituksissaan, joten eriyttäminen täytyy tehdä hienovaraisesti. Usein toimintoja tehtiin pareittain tai jopa yksi kerrallaan, mikä häivytti vertailun mahdollisuuden ja auttoi keskittymään oman suorituksen mahdollisen hyvään tekemiseen.

Kaikkien poikien haastatteluista paistoi halu liikkua ja suorittaa harjoituskertojen tehtäviä. Eniten liikkumista vaativat hippaleikit olivat kaikkien neljän pojan suosikkeja liikuntatehtävistä. Hippaleikeissä taitoeroja pystyy tasoittamaan pienillä muutoksilla leikin kulkuun. Esimerkiksi Vii-vahipassa piti liikkua välillä kävellen, mikä poisti nopean juoksuvauhdin vaikutuksen. Heittämistä vaativissa tehtävissä taas heittoja tehtiin eri etäisyyksiltä, jolloin heiton pituus ei ollut oleellinen asia. Tämä antoi myös paremman mahdollisuuden keskittyä heiton oikeanlaiseen suoritustekniikkaan. Kaikki neljä poikaa olivat kuitenkin harjoittelussaan vielä vahvasti siinä

vaiheessa, että oikea suoritustekniikka ei ollut heille se tärkein asia suorituksessa. Kun heitoista poistettiin pituuden vertailun mahdollisuus, he alkoivat verrata heittojen korkeutta, mikä taas äärimmilleen vietyinä saattoi heikentää suoritusta. Aitomistekniikassa taas aidan ylittäminen mahdollisimman reilusti korkealle pompaten saattoi tuntua pojista oikeammalta, vaikka se hidastaakin suoritusta ja ei ole tavoiteltavaa oikeassa suoritustekniikassa. Vaikka harjoituksissa toki oikeaa tekniikkaa tavoiteltiinkin, oli kuitenkin oleellista saada aikaan paljon liikettä ja liikunnaniloa, mikä poikien vastaustenkin perusteella näytti onnistuneen.

6.3 Motivaatiokomponentti

Veetille oli hyvin haastavaa käsitellä pettymyksen tunteita, joita tuli esimerkiksi hipassa kiinnijäämisestä tai jos suoritus ei hänen omasta mielestään ollut tarpeeksi hyvä. Motivaation säilymisen kannalta tämä seikka oli erityisen tärkeää pitää mielessä häntä ohjattaessa. Veetin harvinnointikerralla hänellä oli mukanaan uusi oranssi juomapullo, joka jo alusta lähtien oli tärkeässä asemassa. Sitä ihailtiin yhdessä ja juomataukojen merkitys oli erityisen suuri tällä kerralla. Pienet tauot olivat muutenkin Veetille tärkeitä, jotta jaksamista ja motivaatiota saatiin kerättyä jatkamiseen.

Pelkkä juokseminen ei innosta niinkään Veetiä, varsinkin jos siihen liittyy pelko kiinnijäämisestä. Hänen kohdallaan on tärkeää, että juoksuleikeissä on vielä jokin muu lisätekijä motivoimassa osallistumaan. Veetin mielestä Disney-hippa oli kivointa harjoituskerralla juuri asentojen tekemisen vuoksi:

”Mä...mä...mä...esittelin... (asentoja)”

Kiinnijääminen ei haitannut, kun sai jähmettyä hipan määräämään asentoon Mikiksi tai vaikka Akuksi. Myös hippana oleminen oli motivoivaa, kun sai määrätä muille eri asentoja. Harjoituskerralla parhaiten sujuneeseen asiaan Veeti vastasi:

”Se turbokeihäs.”

Ohjaajan näkökulmasta oli erityisen hienoa, että Veetille jäi turbokeihään heitosta onnistumisen tunne. Nimenomaan tässä harjoitteessa korostui motivoinnin merkitys, kun henkilökohtaisella ohjauksella ja pienillä yksilöllisillä muokkauksilla (lyhyt etäisyys verhoon, heitto ilman vauhtia, sopiva heitonkorkeustavoite) saatiin pidettyä heittointoa yllä. Jatkuva kannustus oli luonnollisesti myös tärkeässä osassa. Lopuksi Veeti halusi heittää vielä ylimääräisen heiton.

Matti oli luonnostaan innokas liikkumaan ja itse tekemiseen häntä ei oikeastaan tarvinnut motivoida erikseen. Hän oli kuitenkin hyvin kilpailuhenkinen. Kilpailullisuus ja toiminta olivat hänelle selkeästi motivaatiota lisääviä tekijöitä. Tämä tuli esiin hänen perustelussaan, miksi juuri 'Kuka pelkää taksikuskia?' oli sujunut häneltä parhaiten kyseisellä havainnointikerralla.

"Niin että... ei saatu mua yhtään kiinni."

Vaikka juokseminen, heittäminen ja hyppääminen jo itsessään olivat Matille mieluisia, lisääntyi motivaatio pienistä harjoitukseen sisällytetyistä lisätekijöistä.

"Kun niitä viivoja on paljon jumppasalissa, että... että voi lähteä viivoilla minne vaan melkein." (Viivahippa)

"Et siinä hypätään ja sit saatiin hypätä selälleen ja pepulteen ja miten haluttiin." (Korkeushyppy)

Erityisesti Matin kohdalla oli tärkeää, että hän tiesi jo etukäteen, mitä asioita harjoituskerran aikana oli tulossa. Hänen kohdallaan oli tärkeää päästä jo vähän etukäteen elämään tulevia tapahtumia. Lisäksi tietyllä tavalla rajattu tekeminen oli hänen kohdallaan motivaation säilymisen kannalta tärkeää. Liian vapaassa tilanteessa hän meni vähän neuvottomaksi, eikä tiennyt mitä tehdä. Hänellä oli paljon mielikuvitusta, mutta pieni ohjaus sen käytölle oli välillä tarpeen. Esimerkiksi vapaassa hyppelyssä patjalle hyvänä ohjeistuksena oli: "Tee vaikka joku pellehyppy."

Jaakko

Jaakko oli Matin tapaan hyvin kilpailuhenkinen. Hän oli taitava liikkumaan ja nopea juoksija, joten erityisesti nopeutta vaativat tehtävät motivoivat häntä. Jos tekemiseen liittyi jokin kilpailullinen tekijä, niin se luonnollisesti innosti häntä vielä lisää. Jaakko oli näppärä keksimään joukkuepeleissä peli-idean, mikä teki hänestä esimerkiksi Miinakentässä joukkueensa avainpelaajan. Se oli vahva motivoiva tekijä koko pelin ajan. Tämä näkyi hyvin myös hänen vastauksissaan.

"Koska... mua ei oikeen saatu kiinni."

"No, mä voitin kaikki erät."

Jaakon kohdalla tärkeä motivoiva tekijä kaikessa tekemisessä oli toiminta. Hänen havainnointikerrallaan lajiharjoitteena oli kuulantyyntö. Siinä ei selkeästi ollut tarpeeksi toimintaa Jaakon energiamäärälle.

"Heitä kuula, heitä kuula. Mitä muuta vois tapahtuukaan?"

Kuulantyyntö oli toisin sanoen hänen mielestään tylsää. Tekeminen tapahtui aika suppealla alueella, eikä liikettä ollut paljon. Lisäksi oma suoritus oli nopeasti ohi. Ohjeiden vähittäinen lisääminen ja suorituksen vaikeuttaminen eivät riittäneet motivoimaan häntä kovin pitkäksi ajaksi kerrallaan. Harjoitustuokion loppupuolella jäljellä olevien työntöjen määrä oli hyvä motivaattori: "Vielä viimeiset kaksi työntöä jäljellä!".

Niilo oli luonteeltaan hyvin tasainen. Hän suoritti annetut tehtävät aina tunnollisesti ja häntä tuntui motivoivan tekemiseen halu tehdä asiat oikein ja ohjeiden mukaan. Heittolajeissa häntä motivoi muiden poikien tapaan heiton osuminen korkealle.

"Se kiekko oli mun mielest kivaa, koska... no, mä heitin myös niinku siellä ylhäälle niinku tonnepäin siin yhes kohdas sen kiekon niinku sinne."

Niilon havainnointikerran temppuradassa oli vaativiakin suorituspisteitä, joissa Niilo tarvitsi aikuisen apua. Tällaisia olivat esimerkiksi käsilläseisonta, hyppyarkulle ponnistaminen ponnahduslaudalta ja penkkiä pitkin puolapuille kiipeäminen. Niilolle oli tärkeää saada ensin onnistuneita suorituksia aikuisen tuella. Onnistumisen myötä hän innostui tekemään kaikkia suorituspisteitä useita kertoja. Kuten kognitiivisessa komponentissa jo totesin, Niilo koki onnistumisen kokemukset uuden taidon oppimisena, mikä oli hänelle selvästi tärkeää.

"No, mä opin tässä ainakin ne, ton pujottelun ja sitten mä opin, miten tohon (penkille) niinku pääsee."

Yhteenveto motivaatiokomponentista

Tutkittavana olleen erityisryhmän kohdalla kaiken toiminnan perustana oli pieni, tiivis ja turvallinen ryhmä, jossa jokainen hyväksyttiin sellaisena kuin hän oli. Tiiviissä ryhmässä pojat tutustuivat toisiinsa nopeasti, ja sitä kautta kaveruus toimi vahvasti motivoivana tekijänä koko sekä ylipäättään harrastuksen jatkumiselle että myös toiminnalle yksittäisillä harjoituskerroilla. Kaikkien poikien vastauksissa tulee esiin positiivinen suhtautuminen harrastukseen. Pojat tulivat harjoituksiin lähes poikkeuksetta positiivinen vire päällä, mistä olikin helppo lähteä jatkamaan harjoituskertaa.

Ryhmän toiminnassa kannustaminen oli tärkeässä roolissa. Varsinkin Veetin ja Niilon kohdalla jatkuvan kannustamisen avulla selvittiin haastavammista tehtävistä. Ohjaajien esimerkin myötä pojat oppivat pian kannustamaan myös toinen toisiaan. Lisäksi yksilöllisillä tavoitteilla saatiin monia esteitä ylitetyksi. Matin ja Jaakon kohdalla kilpailullisuus oli vahva motivaattori. Tätä piirrettä oli tarpeen pyrkiä välillä ohjauksen avulla vähentämäänkin, jotta Veetin ja Niilon into ei puolestaan lopahtaisi. Toisaalta Matti ja Jaakko olivat varsin tasavertainen pari keskenään, joten he saivat välillä toteuttaa kilpailuintoaan kisaillemalla keskenään. Kilpailullisuus ja itsensä vertaaminen muihin ei ollut toiminnassamme tavoitteena. Pojat kuitenkin vertasivat väijäämättä omia suorituksiaan toisten suorituksiin. Tärkeässä roolissa ohjaajan kannalta oli näin ollen myös kaikkien poikien yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen toiminnan keskellä, ennakointi ja nopea reagoiminen eteen tuleviin tilanteisiin. Varasuunnitelma oli hyvä olla valmiina tilanteessa kuin tilanteessa.

6.4 Tunnekomponentti

Veeti ahdistui tai tuskastui helposti kilpailu- ja kiinnijäämistilanteissa (hipat). Ahdistumien saattoi ilmetä aggressiivisuutena hippaa kohtaan tai esim. seinän potkimisena. Jos harjoitteeseen sisältyi jokin ahdistusta vähentävä seikka, kuten hipan määräämiin eri asentoihin jähmettyminen, jäi ahdistus vähemmälle. Myös lajiharjoitteissa oli tärkeää saada jätettyä turhautumisen tunteet taka-alalle jatkuvalla kannustuksella ja Veetin taidoille sopiviksi muokatuilla tavoitteilla ja toiminnoilla. Haastattelussa Veetin lyhyistä vastauksista kuitenkin paistaa positiivinen asenne harrastusta kohtaan.

Tehtiinkö tänään jotain sellaista, mikä ei ollut kivaa sun mielestä?

"Ei ollu, mulla ei ollut mitään kivaa (=ei-kivaa)."

Kaikki oli oikeestaan ihan ok?

"Joo."

Miltä susta tuntuu käydä urheilukoulussa?

"Ihan kivalta."

Matti oli luonteeltaan hyvin empaattinen ja aisti tarkasti muiden poikien tunnetilojen muutoksia. Vaikka hänelle oli ominaista kilpailuhenkisyys, pystyi hän kuitenkin ottamaan huomioon muiden tunteita. Hän saattoi antaa vuoron toiselle, jos toinen oli kovin innokas. Hän saattoi myös hidastaa vauhtiaan hippaleikissä, jos huomasi toisen pahoittavan mielensä, kun ei saanut häntä kiinni. Haastattelussa Matti oli hyvin positiivisella tuulella ja hän ei esimerkiksi keksinyt mitään, mikä ei olisi ollut kivaa kyseisellä harjoituskerralla. Joissakin vastauksissaan hän suorastaan hykerteli. Harrastuksen mieluisuus tuli esiin monissa vastauksissa.

"Öö... mmm... mun mielestä se viivahippa on tosi kiva."

"Viivahippaa ja muitakin hippoja ja kuka pelkää ja sellasia hippoja, ja joskus pidän muitakin jutuista."

Jaakko oli Matin tapaan haastattelussa rento ja hyväntuulinen. Hänen oli helppo vastata kysymyksiin ja hän selvästi nautti haastattelutilanteesta. Hän oli ainoa pojista, joka mainitsi harjoituskerralta jotakin tylsältä tuntuvaa tekemistä.

"Kuulantyöntö oli aika tylsää."

Jaakon tekemiselle oli kuitenkin ominaista positiivisuus pääasiassa kaikkea tekemistä kohtaan. Hän innostui helposti ja veti muitakin mukaan osallistumaan. Jaakko otti aktiivisesti kontaktia muihin ryhmän poikiin ja esimerkiksi kyseli heiltä asioita. Tylsän kuulantyönnön lisäksi harjoituskerralta löytyi paljon kivoja asioita ja niitä löytyi monenlaisista eri tekemisistä:

"No, Disney-hippa varmaanki."

"Moukarinheitto ja no, mikä se nyt toinen vois olla... kiekonheitto."

Niilon vastauksissa esiintyi selvästi muita enemmän tunnekomponenttiin liittyviä ilmauksia. Hänen mielestään kaikki oli harjoituskerralla tasaisesti kivaa. Pienen johdattelun jälkeen hän

keksii, että kaatuminen temppuradan alkuvaiheessa ei ollut niin kivaa. Voimakkaampi tunnelataus innoitti hänet vastaamaan selkeästi pidemmällä vastauksella sekä kaatumista kuvailevassa vastauksessa että hänelle mieluisasta sulkapallosta kertovassa vastauksessa.

”.. ja sit me viel oltiin tossa tunnelijutussa, mis niinku piti niinku mennä, mut mä kaaduinkin siin, mut sit mä niinku jotenki vaan siinä lopussa ma vaan menin siitä. Se alussa tuntuu jotenki oli niinku vaikeelt ja mä kaaduinkin sitte siinä.”

”Joo, niinku se niinku osuu siihen (maila palloon), ni se on niinku kivaa, koska mä oon pelannu sulkkista aikasemminkin vielä oikeelkin pallolla.”

Yhteenveto tunnekomponentista

Kaikkien poikien vastauksista on löydettävissä positiivinen suhtautuminen harrastukseen. Kaikki kuvailevat monia eri harjoitteita kivoiksi ja koko harrastuksen ylipäättään kivaksi asiaksi. Tämä on luonnollisesti koko harrastuksen jatkumisen kannalta oleellisen tärkeä asia. Negatiivisten asioiden löytäminen haastattelussa oli selvästi vaikeampaa ja ne kommentit liittyivät ehkä vahvemman tunnetilan kokemiseen, kuten Jaakolla kuulantönnön tylsyys ja Niilolla kaatuminen. Harjoituksissa yksi keskeinen harjoiteltava asia oli myös pettymyksen tunteiden käsittely. Siksi oli tärkeää, että kaikenlaisia tunteita saa tulla. Tärkeää oli oppia erilaisia keinoja niiden osoittamiseen ja käsittelemiseen.

Veetin kohdalla ei koko haastattelussa ilmennyt suuria tunteiden osoittamisia. Itse toiminnassa hän kuitenkin elää vahvasti tunteella ja varsinkin negatiiviset tunteet pääsevät helposti esiin. Matin ja Jaakon kohdalla jo haastattelun suorittaminen sen sijaan sai aikaan naurahtelua ja positiivista virettä. Erityisesti Niilon kohdalla huomio kiinnittyi siihen, että suurin osa hänen vastauksistaan oli melko lyhyitä ja hänen oli vaikea löytää oikeita sanoja ajatustensa ilmaisuun. Kun vastaukseen liittyi vahva tunne, kuten harmi tai mielihyvä, oli vastaus pitkä ja sujuva.

6.5 Sosiaalinen komponentti

Veeti oli ennestään jo tuttu kahden muun ryhmään kuuluvan pojan kanssa ja kolmaskin oli tullut syksyn mittaan hyvin tutuksi. Vaikka Veeti ei aina saanutkaan puetuksi ajatuksiaan sanoiksi, nautti hän selkeästi yhdessä muiden kanssa toimimisesta. Varsinkin alkupiirissä kuulumisista kerrottaessa hän oli erityisen positiivisella tuulella ja otto kontaktia muihin. Vastauksissaan hän ei myöskään osannut kertoa asiasta tarkemmin, mutta kivat asiat hän sanoi lyhyesti ja ytimekkäästi:

”Tekeminen ja kaverit.”

Matin toiminnassa korostui sosiaalisuus ja muiden huomioonottaminen. Kaverien tärkeys näkyi selvästi Matin toiminnassa. Hän huomioi aina, jos joku ryhmän pojista puuttui harjoituksista ja mietti syytä siihen. Hän myös kannusti kovasti muita ja löysi kannustavia sanoja toisten

epäonnistumisten hetkilläkin. Erityisesti hänen kohdallaan sosiaalinen komponentti korostui koko toiminnassa. Hän mainitsi kaikki ryhmän pojat kavereikseen ja piti kavereita tärkeänä asiana.

"Joo, Veeti, Jaakko ja Niilokin vähän (eli kaikki ryhmän pojat)."

"Joo, kaikki on kavereita."

Jaakolle kavereilla oli myös suuri merkitys. Kuten aiemmin mainitsin, hän otti paljon kontaktia muihin poikiin juttelemalla ja kyselemällä. Kaiken kaikkiaan suhtautuminen muihin ryhmän poikiin oli positiivinen. Myös hänelle löytyi kavereita ryhmästä.

"On. Mul on Matti ja Veeti. Niilon osotetta mä en tiedä."

Jaakko toi muutaman kerran jonkun ihan muun kaverinsa tutustumaan harrastukseensa. Tästä sain käsityksen, että hän tykkäsi kovasti harrastuksestaan ja halusi esitellä sitä myös muille.

Niilo tuli hyvin toimeen kaikkien ryhmän poikien kanssa. Hänen vastauksissaan sosiaalisen komponentin merkitys tulee esille erityisesti tempuradan kiertämiseen liittyvässä vastauksessa:

"No, mä niinku muutki teki siinä, ni mäkin."

Kavereiden esimerkkiä seuraten Niilo pääsi radalla eteenpäin ja onnistui kiipeämään penkkiä ylös. Niilo oli pojista ujoin ja vähiten kontaktia muihin ottava. Hän oli kuitenkin jo koulun kautta tuttu kahden muun pojan kanssa, joten ryhmään tuleminen sujui mutkattomasti.

Yhteenveto sosiaalisesta komponentista

Kuten aiemmin jo tuli todettua, neljän pojan muodostamasta harjoitusryhmästä oli tullut syksyn aikana tiivis porukka. Kaikki mainitsivat vastauksissaan kaverit tärkeiksi asioiksi harrastamisessa ja lukivat kavereiksi kaikki tai lähes kaikki ryhmään kuuluvat pojat. Jokaisen harjoituskerran aluksi keskusteltiin alkupiirissä kuulumiset, mikä entisestään lähensi poikia toisiinsa. Kaveruus tuli esiin myös harjoitusten aikana toisen huomioonottamisena erityisesti Matin ja Niilon toiminnassa. Usein harjoitusten lopuksi pojat jäivät vielä vanhempiensa kanssa sopimaan kaveritapaamisista vapaa-ajalle.

6.6 Poikien kokemukset harjoitusten sisällöstä

Sport Englandin (2001) tutkimuksessa todettiin yhdeksi konkreettiseksi osallistumisen esteeksi tukea tarvitseville ja vammaisille lapsille sopivan harrastusryhmän puuttumisen urheiluseuroista. Kaikkein ongelmallisimmaksi esteeksi tutkijat totesivat kuitenkin syrjintää aiheuttavan asenteen vammaisia kohtaan. Näitä esteitä omassa seurassani pyrittiin poistamaan perustamalla oma pieni ryhmä erityistä tukea tarvitseville lapsille. Samaan aikaan salin toisessa osassa harjoitelleen ryhmän kanssa leikimme alkuverryttelyleikit useimmiten yhdessä. Tällä oli

tärkeä erilaisia lapsia yhdistävä vaikutus. Toisaalta vauhdikkaammat pikkuryhmän pojat saivat enemmän haasteita ja toisaalta isompien ryhmä tottui vähän erilaisempiin urheilukoulutovereihin. Poikien vastauksissa näitä molempien ryhmien yhteisiä leikkejä (mm. Miinakenttä ja Disney-hippa) löytyi kivoimpien harjoitteiden joukosta, joten tämä yhdistely näytti toimivan varsin hyvin.

Heikinaro-Johanssonin tutkimuksessa (1995) todettiin, että tehtävien soveltamisen ja sopivien toimintamallien käyttöönottamisen myötä kaikki tutkimukseen osallistuneet sekä erityistä tukea tarvitsevat lapset että heidän opettajansa olivat tyytyväisiä liikuntatuntien sisältöihin ja niiden kulkuun. Yksilöllinen ohjaus olikin tutkimuksen kohteena olevan urheilukouluryhmän ydinasia. Harjoituksissa harjoiteltiin kaikkia yleisurheilulajeja sekä myös muita lajeja (jalkapallo, sähly, sulkapallo jne.), mutta sovellettuna sopivaksi ryhmän poikien taitotasoille. Kaikkien poikien vastauksissa tulee esiin positiivisia kokemuksia monista eri lajeista, mikä osoittaa ohjauksen onnistuneen heille sopivan sisällön ja vaatimustason löytämisessä. Toki ohjaajan oli oltava valmis muuttamaan suunnitelmiaan ja toimintatapojaan kesken harjoitteen, jos ne eivät sellaisenaan näyttäneet toimivan.

Fitzgeraldin tutkimuksessa (2005) tutkitut viisi vammaista lasta vertasivat itseään muihin perinteisten urheilullisuuteen ja maskuliinisuuteen perustuvien käsitysten perusteella ja kokivat siksi huonommuutta, kun eivät pystyneet samanlaisiin suorituksiin. Vertailua ilmeni vahvasti myös oman ryhmäni sisällä. Kaikilla pojilla oli olemassa jokin suoritusta heikentävä tekijä, mutta silti he vertailivat itseään muihin esimerkiksi juoksunopeudessa tai heiton pituudessa. Vertailu oli omiaan heikentämään suoritusta, koska silloin lapsi helposti keskittyi nopeuden tai voiman lisäämiseen tekniikan sijaan. Sisällössä pyrimme häivyttämään vertailun mahdollisuutta tekemällä suorituksia yksi poika kerrallaan tai jakamalla pojat pareiksi, jolloin vertailun mahdollisuutta ei ollut itse suorituksen aikana. Erityisesti Matin ja Jaakon vastauksissa tuli esiin pyrkiminen suorituksissa muita paremmaksi. Tiiviissä ryhmässä kaverillisuus kuitenkin säilyi eikä jäänyt kilpailullisuuden jalkoihin. Poikien vastauksissa ei kuitenkaan löytynyt yhtään negatiivista kommenttia huonommuuden kokemisesta tai epäonnistumisen pelosta.

Useat tutkimukset (esim. Shields & Synnot, 2016 ja Sport England, 2001) ovat osoittaneet, että vammaiset tai muuten erityistä tukea tarvitsevat lapset harrastavat liikuntaa vähemmän kuin muut ikätoverinsa. Lisäksi liikunnan harrastaminen on heidän kohdallaan usein vähemmän rasittavaa. Tavoitteena oman ryhmäni harjoituksissa oli alusta alkaen saada mahdollisimman paljon liikettä aikaiseksi ja onnistumisen kokemuksia omista ja koko ryhmänkin suorituksista. Tähän pyrittiin yksilöllisellä ohjauksella ja hyvällä yhteishengellä. Kaikki ryhmän pojat

olivat fyysisiltä ominaisuuksiltaan kyvykkäitä juoksemaan ja suorittamaan heille annettuja tehtäviä, joten reipasta liikuntaa saatiin harjoituksissa aikaiseksi. Pojat osallistuivat innokkaasti kaikkiin harjoitteisiin, eikä kukaan koko syksyn aikana sanonut, että ei huvittaisi tehdä jotakin.

Pojat kertoivat haastattelussa hyvin tarkasti harjoituskerran sisällöstä. He luettelivat kaikki harjoitteet joko mainitsemalla lyhyesti nimillä tai kertomalla harjoitteiden sisällöstä. Yleisesti ottaen ne kuitenkin muistettiin hyvin. Kaikki ryhmän pojat kertoivat haastattelussa hyvin positiivisyytteisesti oman harjoituskertansa toiminnoista. Jos harjoitteet koettiin mieluisin, ne ehkä siksi muistettiin niin hyvin. Osaltaan muistiin palauttamista saattoi helpottaa se, että harjoituskerran rakenne pysyi pääsääntöisesti aina samana. Poikien vanhemmille tehdyssä kyselyssä kävi ilmi, että pojat lähtivät mielellään harjoituksiin, mutta eivät juurikaan kertoneet niistä kotona jälkeenpäin. Uudet kivat leikit tai lajit saattoivat tulla kysymättä esiin puheissa. Muista pojista tässä poikkesi Matti, joka puolestaan selosti tarkasti jokaisen tehdyn lajin tai leikin kotona, ja kaikki oli ollut hänen mielestään aina positiivista.

6.7 Poikien harrastusta motivoivat tekijät

Mannerheimin lastensuojeluliiton teettämässä kyselyssä lasten ja nuorten vastauksissa nousi esiin motivaatioon vaikuttaviksi tekijöiksi lajin viehätys, halu pysyä kunnossa, kilpailujen ja oteluiden tuoma ilo sekä harrastusryhmän hyvä yhteishenki ja ystävien merkitys (Markkanen, 2018, 12). Kiinnostus lajiin oli vaikuttava tekijä 48 prosentilla kyselyyn vastanneista. Tutkimieni poikien kohdalla laji oli määrittävä tekijä harrastuksen valinnassa ainoastaan Matilla. Hän halusi nimenomaan harrastaa yleisurheilua ja oli saanut vinkin tästä ryhmästä omalta opettajaltaan. Muilla ryhmän pojilla ryhmään liittyminen johtui nimenomaan erityislapsille suunnatusta ohjauksesta. Sysäys harrastuksen aloittamiselle oli syntynyt näillä pojilla tai lähinnä heidän vanhemmillaan joko seuran lehti-ilmoituksen tai kaverin äidin vinkkauksen myötä.

MLL:n kyselyssä (2108, 12) pojista 48% ilmoitti liikuntamotivaation syyksi kiinnostuksen kilpailamiseen, kun taas tytöillä luku oli selvästi pienempi. Myös tutkimukseni poikien kohdalla tätä kilpailuhenkisyyttä oli havaittavissa jossain määrin kaikilla pojilla heidän taidoistaan riippumatta. Usein kilpailullisuus ilmeni kiirehtimisenä ja hutiloimisena, joka loppujen lopuksi heikensi omaa suoritusta. Harjoituksissa esimerkiksi heittolajit suoritettiin useimmiten heittämällä välinettä kohti väliverhoa, joka oli laskettu alas. Oli mielenkiintoista huomata, että pituuden vertailumahdollisuuden poistuessa verhon takia pojat alkoivat verrata, kuinka korkealle heitto suuntautui, vaikka se ei suinkaan ollut suorituksen kannalta oleellinen asia. Siksi oli tarpeen vähentää jossain määrin kilpailutilanteen syntymistä harjoitteita tehtäessä.

Hyvä yhteishenki ja kavereiden merkitys tulivat esiin kaikkien tutkittavien poikien havainnoinneissa ja haastatteluissa. Pienessä ryhmässä tutustuminen sujui nopeasti ja kaikki tottuivat toimimaan kaikkien kanssa. Ryhmässä alkanut ystävyys näkyi myös tapaamisina harjoitusten ulkopuolella. MLL:n kyselyssä (2018, 12) 31% pojista ilmoitti, että harrastusryhmän hyvä ilmapiiri motivoi jatkamaan. Lisäksi 37% motivoitui jatkamaan, koska kaveri harrasti samaa lajia. Sosiaalinen ympäristö vaikuttaa siis merkittävästi niin liikuntaharrastuksen aloittamiseen kuin harrastuksen jatkumiseenkin. Kavereiden esimerkki ja kannustus vaikuttavat erityisesti harrastuksen aloittamiseen ja hyvä joukkuehenki ja harrastusryhmässä olevat kaverit vaikuttavat motivaatioon jatkaa harrastusta. Tämä sitoutuminen harrastusryhmään näkyi vahvasti myös tutkimukseni kohteena olleessa ryhmässä. Harjoituksiin oli kiva tulla myös vanhempien kyselyvastausten mukaan. Lisäksi Matin äidin mukaan Matti myös nautti ryhmästä. Pojista Jaakko lopetti harrastuksen kyseisen sisäkauden jälkeen, mutta muut pojat jatkoivat harrastusta useita vuosia, Veeti heistä kauimmin eli kahdeksan vuotta. Myös tutkittavia poikia myöhemmin ryhmään tulleissa lapsissa oli havaittavissa vahva sitoutuneisuus harrastukseen. Useimmilla harrastus kesti yli viisi vuotta ja lasten välille muodostui vahvoja ystävyyssuhteita.

Kaikkea toimintaa harjoituksissamme kuvasti vahvasti harjoitteiden soveltaminen jokaiselle sopivaksi. Kuten Liukkonen & Jaakkola (2013, 301) korostivat tehtäväsuuntautuneisuuden piirteistä kertoessaan, opettajan pedagogisilla ja didaktisilla ratkaisuilla voi vaikuttaa oleellisesti motivaatioilmaston syntymiseen. Lapsia tulisi ohjata vertailemaan itseään aiempiin suorituksiinsa eikä muihin sekä yrittämään parhaansa ja uudelleen virheistä huolimatta. Tutkittava ryhmän poikien taitotasossa oli selkeitä eroja ja siksi motivaation säilymisen kannalta olikin erittäin tärkeää antaa jokaiselle yksilöllisiä toimintaohjeita. Tämä tuli erityisen hyvin tutkimuksessa esiin Veetin kohdalla turbokeihään heitossa. Pienemmät tavoitteet, lyhyempi etäisyys kohteesta ja ilman vauhtia heittäminen toimivat hänen kohdallaan hyvin lisäten motivaatiota. Hän intoutui heittämään lopuksi ylimääräisenkin heiton ja totesi haastattelussa tämän lajin sujuneen hänen osaltaan parhaiten tällä harjoituskerralla. Luonnollisesti jatkuva kannustaminen oli myös erittäin suuressa roolissa kaikilla harjoituskerroilla. Jaakkola (2010, 119) totesikin, että omalle taitotasolle soveltuvat tehtävät, onnistumisen kokemukset sekä positiivinen ja kannustava palaute ovat keskeisiä tekijöitä pätevyyden lisäämisessä ja sitä kautta motivaatiossa liikunnassa. Myös Vuori (2001) totesi tutkimuksessaan harrastamisen jatkuvan todennäköisemmin, jos liikunnasta syntyvät kokemukset ja elämykset koetaan myönteisinä, eikä liikunta edellyttä erityisiä taitoja, erikoisvarusteita tai erityisen hyvää suorituskykyä. Pienessä harrastusryhmässä näitä piirteitä oli helpompi ottaa huomioon. Kahden ohjaajan kesken ohjausta pystyttiin eriyttämään kullekin pojalle sopivaksi, kannustusta riitti kaikille ja tarvittaessa toinen ohjaajista pystyi myös vetäytymään sivummalle jonkun pojan pahoittaessa mielensä tai satuttaessa itseään. Näin saatiin ilmapiiri pidettyä myönteisenä ja motivoivana.

Deci & Ryan (2000, 235) korostivat sisäistä ja ulkoista motivaatiota tarkastellessaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä. Myös urheiluharrastuksessa ohjaajan tai valmentajan ja urheilijan välinen vuorovaikutus on yhtä lailla merkittävässä asemassa. MLL:n tutkimuksessa (2018, 19) valmentajien ja harrastajien välisillä vuorovaikutussuhteilla näyttäisi olevan suuri merkitys siihen, miten harrastukseen sitoudutaan. Ne lapset ja nuoret, jotka olivat pohtineet lopettamista, arvioivat harjoitusryhmän vuorovaikutussuhteet suhteessa valmentajiin huomattavasti heikommaksi kuin ne, joilla lopettamisaikeita ei ollut. Vastaajista kuitenkin 80% koki ohjaajan pitävän yllä hyvää ilmapiiriä ja kohtelevan kaikkia tasapuolisesti. Omassa ohjaustyylissäni pyrin olemaan se tuttu, turvallinen ja ennen kaikkea rauhallinen Tiina-ohjaaja. Toivoakseni tämä lämmin ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde on ollut yksi syy siihen, että ryhmän lapset olivat sitoutuneet harrastukseen niin hyvin. Toisaalta pitkä kokemukseni erityislasten parissa on osoittanut, että leimautumista omaan opettajaan tai ohjaajaan voi olla liikaakin. Ohjaajan vaihtuminen voi näin ollen olla ratkaiseva tekijä esimerkiksi harrastuksen lopettamiselle.

Otin poikia mukaan suunnitteluun myös harjoituskertojen sisältöjen suunnitteluun. He saivat esittää toiveita esimerkiksi alku- ja loppuverryttelyjen leikeistä. Lisäksi pidimme säännöllisin välein toivekertoja, jotka perustuivat pääasiassa poikien omiin toiveisiin. Aluksi toiveiden esittäminen oli pojille hyvinkin haastavaa. He kokivat olonsa kiusalliseksi, kun kyselin niin vaikeita. Tutustumisen ja harjoitusten myötä pojat kuitenkin pikkuhiljaa rohkaistuivat esittämään toiveitaan. Jätin lisäksi useimmiten harjoituskerran loppuun n. 10 minuutin verran aikaa vapaalle toiminnalle, jolloin pojat saivat vapaasti valita tekemisensä. Tarvittaessa annoin sitten vinkkejä siitä, mitä voisi tehdä. Näin pojat saivat toivoakseni vielä vahvemman osallisuuden ja vaikuttamisen kokemuksen. Kokko & Mehtälä (2016, 80) toteavatkin, että lasten ja nuorten osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet vaikuttavat merkittävästi harrastuksessa viihtymiseen. Heidän mielestään onkin tärkeää pohtia, miten lapsia ja nuoria voidaan osallistaa toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen enemmän, jolloin harrastuksesta tulisi innostavampaa ja hauskeempaa ja siinä viihdyttäisiin paremmin ja pidempään.

Muita säännöllisiä harrastuksia yleisurheilukoulun lisäksi pojista oli vain kahdella, Veetillä ratsastusterapia ja Niilolla kiinan kielen kurssi. Osalle ryhmän perheistä etäisyys harrastuspaikalle oli pitkä ja lähellä asuvatkin tarvitsivat aikuisen saattajaksi matkalle. Myös Sport Englandsin (2001) tutkimuksessa kulkemisvaikeudet harrastuksen luo koettiin ongelmallisiksi. Lisäksi harrastus saattoi väsyttää lasta kovasti, kuten Veetin äiti esimerkiksi kertoi kyselyssä oman pojan osalta. Viikkoon ei silloin mielellään mahduteta enää muita jaksamista kuormittavia menoja. Elmahgoubin ym. (2011) tutkimuksessa todettiin, että harvemmat harjoituskerrat ovat

käytännön kannalta helpompia ja vähemmän vaativia toteuttaa varsinkin tottumattomalle liikuntaharrastusta vasta aloittelevalla henkilöllä. Näin myös todennäköisyys motivaation säilymiselle ja sitä kautta harrastuksen jatkamiselle kasvaa.

7 Luotettavuus

Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa noudatan pääpiirteissään Tuomen & Sarajärven (2018, 163-164) kokoamaa listaa asioista, joiden luotettavassa tutkimusraportissa tulisi täytyä. Ensinnäkin tutkimukseni *kohteena* oli tutkia erityislasten kokemuksia liikuntaharrastuksestaan. Aihe oli *minulle tärkeä ja läheinen*, koska toimin ohjaajana erityistä tukea tarvitseville lapsille suunnatussa yleisurheilukouluryhmässä. Ryhmän toiminta oli vasta alkutaipaleella, joten koin oman ryhmän tutkimisen hyödylliseksi sekä opintojeni että ryhmän toiminnan kehittämisen kannalta.

Tutkijan on aina pyrittävä kriittisyyteen ja refleksiivisyyteen ja siksi on oltava tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan (Laine, 2010, 34). Tutkimusta aloittaessani en tietoisesti ollut tehnyt oletuksia aiheesta, mutta kokemukseni kyseisten poikien ohjaajana väistämättä vaikutti taustalla. *Ennakkoajatukseni* ainakin jossain määrin oli, että harrastus olisi mieleinen pojille sen perusteella, mitä harjoituksissa olin nähnyt. Tämän ennakoasenteen olen pyrkinyt häivyttämään mahdollisimman tarkalla kuvauksella kaikista tutkimuksen vaiheista.

Olen pyrkinyt kuvaamaan *aineiston keruun* mahdollisimman tarkasti luotettavuuden varmistamiseksi. Lisäksi yhdistin tutkimuksessa kaksi aineistonkeruutapaa, haastattelun ja havainnoinnin. Näin pyrin mahdollisimman monipuoliseen kuvaukseen poikien toiminnasta. Havainnoinnin koin tärkeäksi, koska sen ansiosta minulla oli hyvä kuva siitä, mitä harjoituksissa tehtiin. Tästä oli hyötyä, kun haastateltavan pojan oli vaikea pukea sanoiksi jotain hänen kertomaansa asiaa. Jokaisen havainnointikerran havainnot kirjasin välittömästi havainnointikerran jälkeen muistiin, kun kaikki tapahtumat olivat vielä hyvin mielessä. Haastattelut nauhoitin ja kirjoitin sanasta sanaan kirjalliseen muotoon. Haastattelumateriaalissa erottuvat esimerkiksi kaikki miettimistauot ja naurahdukset, jotta haastattelusta saisi mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan. Suoritin havainnoinnit ja haastattelut yksin, mikä on osaltaan luotettavuutta vähentävä seikka. Toisen tutkijan näkökulma lisäisi luotettavuutta. Tutkijan on lisäksi hyvä olla tietoinen haastatteluun liittyvästä mahdollisesta ongelmasta eli vastaavatko lapset niin kuin todella kokevat vai niin kuin olettavat haastattelijan heidän haluavan vastaavan (Eskola & Suoranta, 1998, 214). Tämän ongelman poistamisessa havainnointi on hyvä lisäkeino. Toisaalta haastattelussa oli hyötyäkin siitä, että olin pojille tuttu ja turvallinen aikuinen. Tunsin pojat hyvin, joten myös minun oli helppo asettua heidän asemaansa. Haastatteluissa oli rento ja välitön tunnelma, eikä poikien tarvinnut jännittää vierasta aikuista. Tämä olisi saattanut vaikeuttaa ainakin osalla pojista vastaamista entisestään.

Tutkimuksen *kohdejoukkona* olivat ryhmässäni kyseisenä ajankohtana harrastaneet neljä poikaa. Pyysin tutkimusluvat vanhemmilta ennen tutkimuksen suorittamista ja lisäksi poikien nimet on muutettu, jotta heidän henkilöllisyytensä ei paljastuisi. Tutkimusjoukkona neljä poikaa on pieni määrä, joten yleistyksiä sen perusteella ei voi tehdä. Eskola & Suoranta (1998, 66 – 67) toteavatkin, että puhe yleistettävyydestä voitaisiin laadullisessa tutkimuksessa korvata puheella teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä, jolloin keskiöön nousevat ne tulokset, joita aineistosta tehdään. Heidän mukaansa tulkintojen kestävyys ja syvyys nousevat aineiston kokoa ja siitä laskettuja tunnuslukuja tärkeämmäksi. Tutkimukseni antaakin tarkan kuvauksen juuri näiden neljän pojan kokemuksista. Yleistettävyyden kannalta olisi ollut hyvä tehdä uusi tutkimus esimerkiksi vuoden kuluttua. Lisäksi en ollut aivan tyytyväinen haastattelun tekemini kysymyksiin, koska joihinkin oli helppo vastata vain lyhyesti ”Joo”. Tosin vapaa-muotoisessa haastattelussa pystyin tekemään pojille lisätarkennuksia, jos vastaus jäi kovin lyhyeksi. Tein kuitenkin vuoden kuluttua sähköpostikyselyn vanhemmille, mikä toi osaltaan lisätukea poikien haastattelujen tuloksiin. Vanhempien vastaukset olivat hyvin linjassa poikien vastausten kanssa.

Aineiston analyysin eri vaiheet olen myös pyrkinyt avaamaan mahdollisimman tarkasti. Analyysi itsessään oli omasta mielestäni hyvin haastava prosessi, eikä sen avaaminenkaan ollut kovin helppoa. Suuri osa analyysiprosessista tapahtuu kuitenkin tutkijan pään sisällä, eikä jokaista ajatusta pysty millään kirjaamaan ylös. Pysin kuitenkin kuvaamaan tutkimukseni vaiheet läpi mahdollisimman tarkasti, jotta lukija olisi selvillä tutkimukseni kulusta. Olen lisäksi käyttänyt analyysissani suoria lainauksia poikien haastatteluista, jotta lukija ei jäisi vain omien tulkintojeni varaan. (Hirsjärvi ym. 2005, 217-218.) Analyysini onnistumista tukevat osaltaan aikaisemmat tutkimukset, joiden tuloksista on löydettävissä samankaltaisuutta.

Olen pyrkinyt luotettavuuteen myös *raportin* selkeällä rakenteella. Teoriatausta liittyy tiiviisti tutkimuksen tarkoitukseen ja ongelmiin. Lisäksi esittelemäni aikaisemmat tutkimukset käsittelevät samoja aihepiirejä oman tutkimukseni kanssa. Tuomen ja Sarajärven (2018, 164-165) mukaan raportin tuleekin olla selkeä kuvaus tutkitusta ilmiöstä ja tutkimusprosessista. Mielestäni olen tässä onnistunut.

8 Pohdintaa

Vaikka tutkimukseni laajuus ei anna aihetta yleistykseen, on se omalta osaltaan tärkeä esiintulo erityisliikunnan kehittämiseksi edelleen. Noin 15 prosentilla nuorista on toimintarajoite tai vamma, joka häiritsee heidän päivittäisiä toimiaan (Kokko & Mehtälä, 2016, 78). Tällaisille lapsille ja nuorille suunnattuja liikunnallisia harrastusmahdollisuuksia on liian vähän tarjolla. Omalta osaltani korostan, ja mielestäni myös tutkimukseni osoittaa, että kaikessa toiminnassa integraatio ei ole kuitenkaan paras ratkaisu. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle saattaa pieni ja turvallinen ryhmä olla edellytys hänen liikuntaharrastuksensa onnistumiselle. Siellä hän pääsee vapaasti toteuttamaan itseään häpeämättä vammaansa. Siksi muiden tukea tarvitsevien vertaistuki voi olla näille lapsille erityisen tärkeää. Omassa ryhmässäni ohjattavieni joukossa oli kymmenen vuoden aikana hyvin monenlaisista liikuntarajoitteista kärsiviä lapsia, näkövammasta Downin syndroomaan. Kaikille oli kuitenkin ominaista positiivinen asenne liikunnasta kohtaan omien kykyjen rajoissa. Liikunta on siis mieleinen harrastus rajoitteista huolimatta, kunhan sitä vain olisi sopivassa muodossa tarjolla. Myös näiden ohjauksessani olleiden lasten vanhemmat ovat pitäneet ryhmän olemassaoloa erittäin tärkeänä asiana.

Erityislasten ja -nuorten harrastamisen haasteita on purettu hyvin käytäntein etenkin liikunnallisten harrastusten osalta. Suomen Vammaisurheilu- ja liikunta VAU ry järjestää Valtti-toimintaa, jolla autetaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria harrastuksen etsimisessä ja seuratoimintaan tutustumisessa. Lapselle ja nuorelle on oma valtti, joka laatii ohjattavalleen oman liikunnallisen kokeilujakson. (OKM, 2017, 31.) Myös omassa erityisryhmässäni kävi vuosien varrella useita Valtti-kokeilijoita. Paljon on tehty, mutta paljon on vielä tehtävää. Valtion liikuntaneuvosto ja Stea (2017, 17) suosittelevatkin raportissaan, että lasten ja nuorten harrastustoiminnan rahoituksessa tulisi nykyistä selkeämmin huomioida ja määritellä ne ryhmät, joihin tällä hetkellä liittyvät suurimmat haasteet harrastustoiminnassa. Lisäksi tulisi vahvemmin luoda kannusteita toimintarajoitteisten ja muiden erityisryhmien huomioimiseen.

Tutkimukseni lisäksi pitkä yhteinen taipaleeni useimpien tutkimukseeni osallistuneiden poikien kanssa osoittaa heidän vahvaa sitoutumistaan harrastukseen. Siinä on auttanut varmasti hyvä ilmapiiri ryhmässä sekä muut ryhmän lapset hyvinä samaistumiskohteina. Salmivallin (2005, 23) mukaan samaistumiskohteet ovatkin yleensä ikätovereita, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Kun harrastukselle on saatu vahva alku kaikin puolin sopivassa ryhmässä, on tärkeää luoda myös mahdollisuuksia edetä harrastuksessa yksilöllisiä polkuja pitkin. Monissa seuroissa onkin luotu erikseen urheilijanpolku kilpailuihin tähtääville useita kertoja viikossa harrastaville ja toisaalta harrastajan-

polku sellaisille, jotka kaipaavat säännöllistä liikuntaharrastusta esimerkiksi vain kerran viikossa. Kohderyhmän pojista Jaakko jatkoi vain sisäkauden loppuun, mutta muut pojat useita vuosia, Veeti peräti yhdeksän vuotta. Veeti ja Niilo jatkoivat erityisryhmässä koko harrastusajansa, mutta Matti siirtyi parin vuoden jälkeen ns. tavalliseen urheilukouluryhmään, jossa lapsia oli tuplasti enemmän. Hän jatkoi ryhmässä vuoden verran, mutta sitten into lopahti. Ilmeisesti suuressa ryhmässä haasteet olivat olleet kuitenkin hänelle liikaa. Ryhmään sitoutuminen on siis hyvin tärkeä tekijä harrastuksen jatkumisessa.

Liikuntataitojen oppiminen, pätevyyskokemukset sekä viihtyminen yhdessä muiden kanssa voivat olla innostamassa ja luomassa pohjaa kestäväälle liikuntaharrastukselle (Lintunen, 2007, 154). Nämä tekijät yhdistettyinä vielä yksilöllisen ohjauksen antamiseen liikunnan motivoivina tekijöinä saivat minut pitkän opettajakokemuksen omaavana pohtimaan koululiikuntatunteja kyseisten tekijöiden osalta. Liikuntaryhmässä saattaa olla lähes 30 liikuntataidoiltaan hyvin eritasoista oppilasta. Kuinka opettaja mitenkään pystyisi sellaisen ryhmän kanssa antamaan yksilöllistä ohjausta ja saamaan kaikille jatkuvan kannustuksen myötä onnistumisen kokemuksia? Suuressa ryhmässä oppilaat ovat myös helpommin muiden arvostelevien asenteiden kohteena, varsinkin jos heillä on jokin erityispiirre, johon on helppo tarttua. Tiukka tuntikehys tuskin koskaan mahdollistaa jakotuntien pitämisen liikunnassa. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia, mikä vaikutus ryhmän koolla on koululiikunnassa oppilaiden kokemuksiin liikunnasta. Lisäksi jatkotutkimusaiheena voisi olla tutkimukseni kohderyhmän haastattelu uudelleen. Tämän tutkimuksen haastattelusta ehti kulua aika monta vuotta ennen tutkielman valmistumista. Näin ollen pojilta tai jo nuorilta miehiltä voisi kysyä, mitä ja minkälaisia muistoja heille on jäänyt erityisryhmäajoilta. Nyt monta vuotta vanhempana he varmasti pystyisivät myös pohtimaan erityisryhmän merkitystä heidän liikuntaharrastukselleen. Antoiko ryhmä alkusysäystä liikunnan harrastamiselle ja onko harrastaminen jatkunut ylipäättään jossain muodossa?

Lähteet

- Ahonen, T, Aro, M., Aro, T, Lerkkanen, M. & Siiskonen, T. (2019). Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Ahonen, T, Aro, M., Aro, T, Lerkkanen, M. & Siiskonen, T. (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 128 – 147). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Aittola, T. (2000). Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt, Teoksessa Laurinen, L. (toim.), *Koti kasvattajana, elämä opettajana* (s. 172 – 189). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. (2012). Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 299 – 331). Tampere: Vastapaino.
- Aro, T & Nurmi, J. (2019). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T, Aro, M., Aro, T, Lerkkanen, M. & Siiskonen, T. (toim.). *Oppimisen vaikeudet* (s. 22-39). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 613 – 630.
- Biklen, D. (2001). Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 55 – 81). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Brophy, J. (2008). Developing Students' Appreciation of What is Taught in School. *Educational psychologist*, 43(3), 132–141.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 77, 113 – 143.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry* 11, 227 – 268.
- Dweck, C.S., & Master, A. (2012). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. Teoksessa Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (toim.), *Motivation and Self-Regulated Learning* (s.31 – 49). New York: Routledge.
- Elmahgoub, S., Calders, P., Cambier, D. van laethem, C. Lambers, S. & Stegen, S. (2011). The Effect of Combined Exercise Training in Adolescents who are Overweight or Obese with Intellectual Disability: The Role of Training Frequency. *The Journal of Strength and Conditioning Research* 25(8), 74 – 82.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. (2013). Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia* 48(3), 176 – 195.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11/2014. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Feuser, G. (2001). Yleinen integratiivinen pedagogiikka välttämättömyytenä ja velvollisuutena. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 184 – 198). Jyväskylä: PS-kustannus.

Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 41 – 59.

Gjerstad, E. (2015). *Kuka on kukkulan kuningas? Lasten ja aikuisten valtasuhteet kasvun tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Goodwin, D. (2009). The voices of students with disabilities: are they informing inclusive physical education practice? Teoksessa Fitzgerald, H. (toim.), *Disability and Youth Sport* (s. 53 – 75). Routledge: New York.

Grönfors, M. (2007). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakanen, T., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (2019). *Takuulla liikuntaa. Kyselytutkimus toimintarajoitteisten lasten ja nuorten liikunnan harrastamisesta ja vapaa-ajasta*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:5.

Heikinaro-Johansson, P. (1995). *Including Students with Special Needs in Physical Education*. Studies in Sport, Physical Education and Health, 39. Jyväskylä: University of Jyväskylä

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. (1998). *Koululiikuntaa kaikille: Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Jyväskylä: Gummerus.

Heikkilä, M. (toim.) (2019). *Lapsen aika: Kohti kansallista lapsistrategiaa 2040*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:4.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen suunnittelu. Teoksessa Heikinaro-johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 114 – 124). Helsinki: WSOY.

Huovinen, T. & Rintala, P. (2007). Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa Heikinaro-johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 196 – 214). Helsinki: WSOY.

Ikonen, O. (2000). *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T. (2002). Oppimisesta, opettamisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa Ikonen, O., Juvonen, J. & Ojala, T., *Kohtaamisia koulupolulla: Kasvun ja oppimisen tukeminen* (s. 22 – 40). Jyväskylä: PS-kustannus.

Jaakkola, T. (2010). *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P. (2000). Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (9 – 21). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kokko, S. & Martin, L. (toim.) (2019). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.

Kokko, S. & Mehtälä, A. (toim.) (2016). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4.

Koljonen, M. (2000). *Uskallan ja osaankin – Psykomotorinen harjaannuttaminen itsetunnon ja motoriikan tukemisessa, kun lapsilla on oppimisvaikeuksia*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 129. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.

Kontturi, H. (2016). *Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa*. Acta Univ. Oul. E 161. Oulun yliopisto.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277 – 297). Tampere: Vastapaino.

Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa Heikinaro-johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 42 – 63). Helsinki: WSOY.

Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29 – 51). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lerikkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa *Motivaatio ja oppiminen* (s. 181 – 196). Jyväskylä: PS-kustannus.

Lintunen, T. (2007). Pätevyydenkokemukset liikunnassa. Teoksessa Heikinaro-johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 152 – 156). Helsinki: WSOY.

Lintunen, T. (2017). Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen yhteenkuuluvuudentunteen ja motivaation edistäjänä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet*, (s. 178 – 191). Jyväskylä: PS-kustannus.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 144 – 161). Jyväskylä: PS-kustannus.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2013). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 298 – 313). Jyväskylä: PS-kustannus.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 157 – 170). Helsinki: WSOY.

Lonsdale, C., Sabiston, C.M., Raedeke, T.D., Ha, A.S.C. & Sum, R.K.W. (2009). *Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods*. Preventive Medicine, 48, 69 – 73.

Markkanen, E.-L., (2018). *Jos siel ois joku kaveri – Lasten ja nuorten kokemuksia liikuntaharrastuksista*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Metsäpelto, R-L., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Salminen, J., Mäensivu, M. (2017). Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus* 48 (1), 6 – 20.

Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49 – 100.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K. (2016). *Lämmin opettaja-opilas-suhde edistää kouluun sitoutumista*. Kasvatus 47 (2), 112 – 124.

Murto, P. (2001). Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.), *Inklusion haaste koululle: Oikeus yhdessä oppimiseen* (s. 30 – 54). Jyväskylä: PS-kustannus.

Ng, K., Rintala, P., Saari, A., Leppä, N. & Kokko, S. (2018). Toimintarajoitteita kokevien nuorten liikunta- ja urheiluseura-aktiivisuus sekä istumisen määrä. *Liikunta & Tiede* 55 (6), 103–110.

Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 194 – 202.

Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2019). Tarkkaavuuden, it-sesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa Ahonen, T, Aro, M., Aro, T, Lerkkanen, M. & Siiskonen, T. (toim.), *Oppimisen vaikeudet* (s. 350 – 372). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

OKM 2017. *Jokaiselle lapselle ja nuorelle mahdollisuus mieleiseen harrastukseen -työryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pajares, F. (2012). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. Teoksessa Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (toim.), *Motivation and Self-Regulated Learning* (p. 111 – 139). New York: Routledge.

Peltonen, M. & Ruohotie, E. (1992). Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Pikkupeura V., Asunta P., Villberg J. & Rintala P (2020). Tukea tarvitsevien lasten vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus, ohjattu liikunnan harrastaminen ja liikunnan esteet. *Liikunta & Tiede* 57 (1), 62–69.

Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Teoksessa Boekaerts, M., Pintrich, P.R. & Zeidner, M. (toim.), *Handbook of self-regulation* (p. 451–502). Academic Press.

Pollari, J. & Koppinen, M. (2010). *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, J. & Ryan, R.M. 2000. Daily wellbeing: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26 (4), 419 – 435.

Rimmer, J.A. & Rowland, J.L. (2008). Physical activity for youth with disabilities: A critical need in an underserved population. *Developmental Neurorehabilitation*, 11(2), 141–148

Rintala, P. & Huovinen, T. (2007). Erityisryhmien liikunnasta erityisliikuntaan. Teoksessa Heikinaro-johansson, P. & Huovinen, T. (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 186 – 195). Helsinki: WSOY.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, (s. 189–199). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Salmela-Aro, K. (toim.) (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2017). *Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Selvitys valtionhallinnon toimenpiteistä lasten ja nuorten harrastustoiminnan edistämiseksi, 2017. Valtion nuorisoneuvosto, Valtion liikuntaneuvosto sekä Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus Stea.

Shields, N. & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics* 16 (9), 1 – 10.

Sport England 2001. Disability survey 2000. *Young people with a disability and sport. Headline findings*. Sport England.

Stevenson, P. (2009). The pedagogy of inclusive youth sport: working towards real solutions. Teoksessa Fitzgerald, H. (toim.), *Disability and Youth Sport* (s. 119 – 131). Routledge: New York.

Tompuri, M. (2018). *Tartu toimeen: Opas työskentelytaitojen opettamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuominen, H., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. 2017. Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet*, 80 – 98. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. (2003). *Vastatulia: Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet*, 54 – 65. Jyväskylä: PS-kustannus.

Viholainen, H. & Ahonen, T. (2013). Motorisen oppimisen vaikeudet liikuntapedagogiikan arjessa. Teoksessa Jaakkola, T, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 395 – 410). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuori, I. (2001). *Tehokas ja turvallinen terveystoiminta: terveystoiminnan opas*. Tampere: UKK-instituutti.

Vuori, I. (2005). Terveystta edistävän liikunnan lisääminen. Teoksessa Vuori, I., Taimela, S. & Kujala, U. (toim.) *Liikuntalääketiede*, (s.646–664). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Weinberg, R. S. & Gould, D. (2011). *Foundation of sport and exercise psychology*. United Kingdom: Human Kinetics.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2012). Motivation. Teoksessa Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (toim.), *Motivation and Self-Regulated Learning* (p.1 – 30). New York: Routledge.

Liitteet

LIITE 1

Poikien havainnoinnit ja haastattelut

Veetin havainnointi 15.11.2011

Erityisryhmän harjoitukset pidettiin 15.11.2011. Ydinaiheena harjoituskerralla oli turbokeihään heittäminen.

Alkuverryttelynä leikittiin Disney-hippaa, jossa toimivat molemmat ryhmät yhdessä (5 urheilukouluryhmäläistä+4 erityisryhmän lasta, 1+2 ohjaajaa, ohjaajat mukana leikissä). Leikissä on kaksi hippaa. Hippa määrää kiinnisaadun joko Aku-, Mikki- tai Roope-asentoon (Aku=kädet nokaksi, Mikki=kädet korviksi ja Roope=kädet lanteille). Muut voivat pelastaa sujauttamalla kätensä kiinnijääneiden käsien muodostamista rei'istä.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Lihasten lämmittäminen ja hengästyminen
- Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Totutaan toimimaan suuremmassa ryhmässä
- Opitaan kohtaamaan myös pettymyksen tunteita

Veeti oli hippaleikissä innokkaasti mukana. Hänen pettymyksensietokykynsä ei ole kovin korkea, joten joissakin hippaleikeissä hän turhautuu kiinni jäätyään. Disney-hipassa ei tätä turhautumista tapahtunut. Erilaisiin asentoihin jääminen oli kiinnostavaa eli itse asiassa tässä leikissä kiinnijääminen olikin hauskaa. Toisaalta myös hippana ollessa oli hauskaa määrätä muita näihin asentoihin. Veetillä oli uusi oranssi juomapullo ja se oli merkittävässä roolissa varsinkin harjoituskerran alussa. Pulloa ihailtiin yhdessä jo ennen treenien alkua. Juomatauot olivat siis erityisen tärkeitä tällä kertaa. Veeti tarvitsee normaalistikin useita pieniä taukoja levätäksään vähän aikaa ja juomatauko on siihen hyvä syy.

Veeti on motorisesti hieman muita ryhmän lapsia kömpelömpi. Tämä näkyy erityisesti käsien ja jalkojen toiminnassa. Hän kompastuu helposti ja esim. pallon kiinniottaminen on vaikeaa. Hippaleikeissä hänen kannaltaan on haastavaa keskittyä samaan aikaan sekä juoksemiseen että muiden lasten seuraamiseen. Katseen kääntyessä sivulle tai

taakse jalka helposti ”töksähtää” ja hän kaatuu. Tällä kertaa kaatumisilta vältyttiin. Leikki sujui hyvin ja hiki tuli pintaan. Tämän jälkeen väliverho laskettiin alas ja erityisryhmä siirtyi omaksi ryhmäkseen.

Lajiharjoitteena oli turbokeihään heittäminen, jossa molemmilla ohjaajilla oli ohjattavana kaksi lasta. Ensin keskityttiin kaikkien kanssa oikeaan heittoasentoon: keihään pitäminen kädessä oikealla tavalla, käden asento suorana takana, jalkojen asento vastakkainen jalka edessä. Seuraavaksi ohjaaja näytti, miten heitto etenee: käsi tulee kyynärpää edellä ja paino siirtyy takaa eteenpäin. Sitten heitettiin keihäitä väliverhoa päin.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Opitaan oikea heittotekniikka (käsi suorana takana, heitto lähtee kyynärpää edellä ja tukijalan käyttö)
- Harjoitellaan heittämistä sekä paikaltaan että pienestä vauhdista
 - Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Jaksetaan odottaa omaa vuoroa
- Iloitaan onnistuneista suorituksista
- Kestetään myös epäonnistuneita heittoja

Veeti piti keihästä oikein kädessä. Heiton suuntaamisessa oikeaan suuntaan oli välillä ongelmia, mikä johtui vaikeudesta tuoda käsi kyynärpää edellä eteenpäin. Tällöin heitto suuntautui kohti lattiaa ja jäi lyhyeksi. Tasainen kannustus oli hänen kohdallaan tärkeässä roolissa, jotta motivaatio säilyi. Esimerkiksi ”Keihäs oli ihan oikealla tavalla kädessä” (jos vaikka heitto ei ihan onnistunutkaan) tai ”Keihäs lähti hienosti oikeassa asennossa” (jos heitto suuntautui muuten liian alas). Otin hänen kanssaan pienempiä tavoitteita kuin toisen ohjaamani pojan kanssa. Otimme enemmän heittoja paikaltaan, koska vauhdin ottaminen sotki heittoa. Sitten otimme hieman lyhyemmän vauhdin, jotta asento pysyisi hyvänä. Heitimme hiukan lähempänä väliverhoa, jotta Veeti sai heitettyä verhoon asti. Tämä oli motivaation säilymisen kannalta tärkeää, koska hän itse tuskastui, kun heitot eivät menneet verholle asti. Tähtäsimme heittoa hieman matalammalle, koska Veeti ei saanut heittoon muuten tarpeeksi voimaa ja hänen oli vaikea saada heittoa suunnattua korkeammalle jne. Näillä yksilöllisillä pienillä muutoksilla hän jaksoi heittää todella monta heittoa ja vaikutti varsin innostuneelta. Hän halusi esim. heittää vielä yhden ylimääräisen heiton loppuksi.

Veetillä on kova tarve pystyä samaan kuin muilla ryhmän pojilla. Hänen fyysiset edellytyksensä eivät kuitenkaan aina riitä siihen. Ohjaajana haasteellista onkin saada yhdistettyä onnistumisen elämykset (ehkä vähän helpommalla suorituksella) ja hänen mielestään tarpeeksi "oikean" tuntuinen suoritus motivaation säilymiseksi.

Seuraavaksi leikimme Kuka pelkää penkkirosvoa? -leikkiä. Penkkirosvo seisoo penkillä (2 penkkiä yhtenä pötkönä). Muiden pitää juosta puolelta toiselle penkkien yli. Jos penkkirosvo saa kosketettua, muuttuu myös rosvoksi ja tulee penkkien päälle ottamaan kiinni.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Kohotetaan sykettä
- Kehitetään tasapainoa
- Tiedolliset tavoitteet:
- Opitaan uusi leikki
- Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Huomataan yhteistyön merkitys leikissä
- Opitaan jälleen kohtaamaan pettymyksiä

Veeti oli jälleen innokkaasti leikissä mukana. Uuden leikin oppiminen sujui kaikilta hyvin. Ennen leikkiä hiukan mietin, miten penkin päällä taiteilu onnistuu Veetiltä, mutta hyvinhän se meni. Yhdessä vaiheessa kiinnijääminen otti vähän koville ja silmät kostuivat. Tämä meni nopeasti ohi, kun korostin, miten hyvä oli, että sain hänet avukseni. Mietimme myös kuiskaamalla yhteistä strategiaa muiden kiinnisaamiseksi. Sitten jatkettiin leikkiä hymyssä suin. Näin saatiin yhdistetyksi pettymyksen voittaminen yhteistyön avulla.

Vaihdoimme vielä lopuksi toiseen hippaleikkiin. Viivahipassa saa liikkua vain lattiassa olevia viivoja pitkin. Tällä kertaa vain hippa sai juosta, muut kävelivät. Kiinnijääneestä tuli uusi hippa.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Tasapainoilu viivoilla
- Erilaisten liikkumistapojen yhdistäminen
- Loppuhiki!
- Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Fair play: sääntöjen noudattaminen
- Iloinen mieli (poikien toiveleikki)

Viivahippa on ehdottomasti yksi ryhmän toiveleikeistä. Jos he saavat toivoa loppuleikkiä, on se useimmiten Viivahippa. Kaikki olivat vuorollaan hippana, joten pettymyksiltä vältyttiin. Viivoilla pysyminen tuotti välillä vaikeuksia ja Veetikin oikoi välillä isompia mutkia. Myös kävelyn pitämistä kävelynä piti muistutella leikin tiimellyksessä. Iloinen mieli ja loppuhiki oli leikin jälkeen saavutettu.

Veetin Haastattelu

T=Tutkija, V=Veeti

T: Muistatko, mitä tänään tehtiin?

V: Heitettiin rakettia (turbokeihäs). (Liikunnallinen komponentti LK)

T: Muistatko, mitä leikittiin?

V: Viivahippaa ja Disney-hippaa. (LK)

T: Mitäs oltiin ennen Viivahippaa?

V: Penkkirosvoa. (LK)

T: Mikä sun mielestä oli kivointa?

V: Viivahippa ja Disney. (LK)

T: Mikä D-hipassa oli kivaa?

V: Mä...mä...mä...esittelin... (LK)

T: Oliko se, kun tehtiin niitä asentoja.

V: Joo.

T: Mikä turbokeihäässä oli kivaa?

V: Kun otettiin vauhtia ja heitettiin. (LK)

T: Tehtiinkö tänään jotain sellaista, mikä ei ollut kivaa sun mielestä?

V: Ei ollu, mulla ei ollut mitään kivaa (=ei-kivaa) (Tunnekomponentti TK)

T: Kaikki oli oikeestaan ihan ok?

V: Joo. (TK)

T: Osaisitko sanoa, mikä sulla meni tänään kaikista parhaiten?

V: Se turbokeihäs. (LK)

T: Niin, muutaman kerran lähti aika komeasti, hyvässä asennossa ja aika korkeallekin sait heitettyä.

T: Miltä susta tuntuu käydä urheilukoulussa?

V: Ihan kivalta. (TK)

T: Tuleeko joltain muulta kerralta jotain muuta mieleen, mikä olisi ollut kivaa? Onko joku tekeminen tai kaverit?

V: Tekeminen ja kaverit (LK ja sosiaalinen komponentti SK)

T: Jos voisit toivoa, mitä täällä tehdään, niin mitä se olisi?

... Onko se jotain mitä on jo tehty vai jotain ihan muuta?

V: Viivahippa. (LK)

Matin havainnointi 22.11.2011

Erityisryhmän harjoitukset pidettiin 22.11. Ydinaiheena oli aitajuoksu. Alkuleikki Kuka pelkää penkkirosvoa? leikittiin jälleen yhdessä molempien ryhmien kanssa (lapsia 4+4 sekä 3 ohjaajaa). Leikki oli tuttu edelliseltä kerralta. Lisäksi leikittiin Kuka pelkää taksikuskea? -leikkiä. Tämäkin oli ennestään tuttu leikki. Siinä kiinniottajia eli taksikuskeja on kaksi. Kiinnijäänyt menee keskiympyrään ns. taksitolpalle. Muut leikkijät voivat pelastaa kiinnijääneen tarttumalla ohi juostessaan häntä kädestä ja viemällä turvaan.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Lihasten lämmittäminen
- Edellisellä kerralla opitun leikin hallitseminen
- Tasapainon kehittäminen
- Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Leikin opettaminen toiselle ryhmälle
- Toimiminen osana isompaa ryhmää

Penkkirosvossa Matti kolaroi toisen pojan kanssa ja sai kolhun sääreensä, mutta se ei haitannut tahtia. Hän juoksi tuttuun tapaansa täyttä vauhtia koko leikin ajan. Myös Taksikusussa Matti oli innokkaasti mukana ja pelasti ahkerasti muita kiinnijääneitä. Hän ei silti tuskastunut itse kiinni jäädessään missään vaiheessa. Alkuleikkejä leikittiin tällä kertaa tavallista pidempään, n. 20 min, koska lapset olivat niin innokkaita. Saatiin kunnon hiki pintaan ja pidettiin juomatauko, jonka jälkeen siirryttiin omalle puolelle.

Seuraava leikkimme oli keilaamista. Yksi pojista oli vuorollaan keilaajana ja muut kolme poikaa ja molemmat ohjaajat olivat ihmiskeiloina. Keilaaja heitti pehmeää palloa kohti keiloja. Jos keilaan osui, se kaatui lattialle. Keilaajalla oli neljä palloa. Otimme väliin tämän rauhallisemman leikin, jotta hengitys vähän tasaantui ennen seuraavaa juoksuharjoitusta.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Hengityksen tasaaminen rankan alkuverryttelyn jälkeen
- Pallon heittäminen tarkasti

- Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Oman vuoron odottaminen
- Paikallaan pysyminen toisten heittojen aikana
- Pettymysten sietäminen (pallo ei osu)

Keilailuleikki toimi hyvin rauhoittavana välileikkinä. Keilailussa Matti oli ensimmäinen keilaaja. Hän kaatoi kolme keilaa eli yksi heitto meni ohi. Hän ei kuitenkaan harmistunut ollenkaan ohiheitosta ja oli tyytyväinen suoritukseensa. Hänestä oli hauskaa, kun keilat kaatuilivat. Itse hänen oli viimeisten keilailijoiden aikana jo vähän vaikea keskittyä seiso-
maan keilana paikallaan.

Lajiharjoitteena oli tällä kertaa aitajuoksu. Aitoja oli juostu kerran aikaisemmin, joten pääasiat kerrattiin pikaisesti (aitoja saa juosta vain tietyistä suunnasta, rytmi yli-1-2-3-yli-1-2-3 jne.). Kyseinen rytmi on tärkeä, jotta aita ylittyisi aina sama jalka edellä.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Aitajuoksun rytmin harjoittelu
- Tasapainoinen juoksu aitoja ylitettäessä
- Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Oman vuoron odottaminen
- Onnistumisen kokemukset

Aidoista tehtiin kaksi eri rataa, joissa molemmissa oli kolme n. 35 cm korkeaa muoviai-
taa. Toisessa radassa aitojen etäisyys oli hieman pidempi kuin toisessa. Pojat jaettiin
koon ja taitojen perusteella näille radoille, kaksi kummallekin. Matti oli pidemmällä ra-
dalla. Aitomisrytmi sujui häneltä hienosti jo toisella yrityksellä. Tämän jälkeen keskityttiin
tuomaan jalka aidan ylityksen jälkeen nopeasti alas. Lisäksi harjoiteltiin käsien aktiivista
käyttöä juostessa ja niiden pitämistä alhaalla aidan ylityksen aikana. Matti sai kädet liik-
kumaan vartalon sivulla ohjeiden mukaan ja myös ylitystekniikka sujui melko hyvin. Matti
jaksoi juosta hyvin koko harjoituksen ajan (20 min). Välillä hän teki vielä pienen ylimää-
räisen lenkin aitomisten välillä. Pienikin vuoron odottaminen sai tämän aikaan, koska
hän on vaikea pysytellä paikallaan tekemättä mitään. Hän halusi lopuksi haastaa oh-
jaajan aitajuoksukisaan. Ohjaaja ja Matti juoksivat vierekkäisillä radoilla ja tietenkin Matti
voitti. Hän otti kisan myös Jaakon kanssa. Tämä kisa päättyi maalikamerankin (ohjaaja)
mukaan tasapeliin sadasosien tarkkuudella. Loppuleikiksi kaikki pojat toivoivat tuttua Vii-
vahippaa ja sitä ehdittiin leikkiä vielä n. 5 min.

Matin Haastattelu

(T = Tutkija, M=Matti) Huom! Matti on kaksikielisestä perheestä. Isä puhuu pojan kanssa omaa äidinkieltään, mutta puhuu myös sujuvasti suomea.

T: No niin, Matti; mitäs me tänään oikein tehtiin?

M: Öö... No, me hypeltiin ja otettiin kiinni. (LK)

T: Minkälaisessa leikissä otettiin kiinni?

M: Niin, me otettiin ennen (=ensin) kuka pelkää penkkirosvoo ja sit kuka pelkää taksikuskia. (LK)

T: Joo-o.

M: Ja oli muutakin, oli juoksua. (LK)

T: Minkälaista juoksua?

M: Ö... Juoksuhyppely. (LK)

T: Niin, sitä aitajuoksua.

M: Mmm, aitajuoksua. Hmm... muuta olikaan?

T: Mitäs me lopuksi oltiin?

M: Me oltiin viimesenä viivahippaa. (LK)

T: No, mikä tänään oli kaikista kivointa sun mielestä?

M: Mun mielestä viivahippa. (LK)

T: Mikä siinä viivahipassa on kivaa?

M: Kun niitä viivoja on paljon jumppasalissa, että... että voi lähteä viivoilla minne vaan melkein. (LK ja MK)

T: Tehtiinkö tänään jotain sellaista, mikä ei ollut sun mielestä kivaa?

M: ÖÖ...mmm... en mä tiä.

T: Ei nyt heti ainakaan tuu mieleen sellaista, mikä ei olis ollu sun mielestä kivaa. No, mikä sun mielestä meni sulta itseltä kaikista parhaiten?

M: Siinä kuka pelkää taksikuskia. (LK)

T: Mikä siinä meni hyvin sulta?

M: Niin että... ei saatu mua yhtään kiinni. (LK ja MK)

T: Joo. No, mitä sä haluaisit tehdä enemmän?

M: Tehdä erilaisia hippoja. (LK)

T: Okei, tuleeks mieleen jotain erityistä hippaa?

M: Öö... mmm... mun mielestä se viivahippa on tosi kiva. (LK ja TK)

T: No, jos mietit muitakin kuin tätä kertaa, niin mikä täällä urhiksessa on kivaa?

M: Viivahippaa ja muitakin hippoja ja kuka pelkää ja sellasia hippoja, ja joskus pidän muistakin jutuista. (LK)(TK)

T: Onks sulla täällä kavereita?

M: Joo, Veeti, Jaakko ja Niilokin vähän (eli kaikki ryhmän pojat). (SK)

T: Onks susta tärkeitä, että on niitä kavereita täällä?

M: Joo, kaikki on kavereita. (SK)

T: Jos sä mietit niitä yleisurheilujuttuja, mitä me on tehty eli on juostu aitoja, ollaan hypitty pituushyppyä ja korkeutta. Sitten on heitetty turbokeihästä ja kiekkoa. Mikä niistä on ollu sun mielestä kaikista kivointa?

M: Juoksuaita ja se missä hypätään sinne patjaan. (LK)

T: Korkeushyppykö?

M: Nii.

T: Osaatko sanoa, mikä niissä on sellaista, mikä tekee ne kivaksi?

M: Et siinä hypätään ja sit saatiin hypätä selälleen ja pepulteen ja miten haluttiin. (LK ja MK)

T: Siihen patjalle oli kiva hyppiä. Jos sä saisit toivoa ihan mitä vaan, mitä täällä urheilukoulussa olisi, niin mitä toivoisit?

M: Jotain tosi hauskaa. (TK)

T: Osaatko sanoa, mikä olis tosi hauskaa?

M: No, vaikka... ööö... vaikka... mistä me puhuttiinkaan?

T: Siitä, että jos saisit toivoa ihan mitä vaan, mitä täällä tehtäis.

M: Ois tosi kivaa vaikka pelata täällä (naurahtaa). (TK)

T: Mitä me voitais pelata?

M: Pelejä (hykertelee).

T: Ai jotain lautapelejä? Vai urheilupelejä?

M: Omia pelejä.

T: Onks sulla joku yksi lempipeli?

M: (sanoo pelin nimen, josta en saa selvää, luultavasti Uno)

Jaakon havainnointi 29.11.2011

Erityisryhmän harjoitukset pidettiin 29.11. Ydinaiheena oli kuulantähtö. Leikimme aluksi Miinakenttää. Mukana leikissä olivat jälleen molemmat ryhmät (lapsia 4+4 ja 2 ohjaajaa). Lapset toimivat kahdessa joukkueessa. Leikin tarkoituksena on "miinoittaa" vastustajia osumalla hernepussilla. Jos saa osuman, käy toispolvisoisontaan ja nostaa käden ylös. Oman joukkueen pelaaja voi pelastaa läppäämällä käteen. Joukkue saa pisteen, kun kaikki vastustajan pelaajat on miinoitettu.

- Liikunnalliset tavoitteet:

- Lihasten lämmittäminen
- Uuden leikin/pelin oppiminen
 - o Sosiaalis-affektiiviset:
- Toimiminen joukkueen jäsenenä (muiden pelastamisen tärkeys)

Jaakko oli leikissä erittäin innostuneesti mukana. Hänen joukkueensa vei kolme ensimmäistä pistettä. Tilanteen tasoittamiseksi vaihdettiin kahden pelaajan paikkaa joukkueesta toiseen. Jaakko oli toinen joukkueenvaihtajista. Jaakon uusi joukkue vei seuraavat kaksi pistettä, mistä hän selvästi oli kovasti mielissään. Hän oli siis aina voittajajoukkueessa.

Jaakolle on tyypillistä tietynlainen levottomuus olemisessaan, mutta tällä kertaa hän oli ehkä vielä tavallistakin levottomampi. Tämä voi johtua siitä, että hän tuli harjoituksiin suoraan Helsinki-reissulta. Hän esimerkiksi yritti nappailla kaikenlaisia varusteita käsiinsä kielloista huolimatta jo ennen treenien aloittamista.

Lajiharjoitteena oli vuorossa kuulantöytä. Ennen työntämisen aloitusta lämmitettiin vielä ylävartaloa pyörittelemällä ja heiluttelemalla käsiä. Kuulantöytä aloitettiin kevyemmillä 1kg:n kuulilla (kumiset sisäkäyttöön tarkoitetut kuulat). Aluksi harjoiteltiin työntöasentoa, jossa piti olla kuula kiinni kaulassa ja työntökäden kyynärpää koholla. Useiden töntöjen jälkeen vaihdettiin 2kg:n kuuliin. Näiden kanssa keskityttiin ottamaan töntöön voimaa jaloista nojaamalla taaemman jalan puoleen töntön alussa. Lopuksi lisättiin töntöön vielä askelvauhti. Vauhtiaskeleissa pyrittiin pysymään matalalla ja pitämään kyynärpää koholla.

- o Liikunnalliset tavoitteet:
- Opitaan oikea töntöasento (työntökäden kyynärpää koholla, voimaa jaloista, vartalon kierto)
- Harjoitellaan askelvauhtia
 - o Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Oman vuoron odottaminen
- Ohjeiden kuuntelu

Jaakko oli kuulantönnössä heti valmis töntämään painavampaa kuulaa. Hän piti käden hyvässä asennossa ja ei sortunut heittämään kuulaa. Jo parin töntön jälkeen Jaakko olisi kaivannut muuta tekemistä. Vauhtiaskeleen ottaminen sai mielenkiinnon hetkeksi heräämään uudelleen. Jaakko sanoi suoraan, että kuula on tylsää. Hän suoritti kuitenkin ohjaajan vaatiman määrän töntöjä. Motivointina viimeisiin töntöihin toimi jäljellä olevien

työntöjen määrä: ” Vielä viimeiset kaksi työntöä jäljellä!” Tällä kerralla toinen erityisryhmän ohjaajista ei ollut paikalla. Kuulantyyntönnössä se aiheutti hiukan oman vuoron odoteltua, kun kuitenkin jokaisen pojan työntöasentoa piti tarkkailla ja korjailla.

Seuraavaksi temppuilimme hernepusseilla. Harjoitteessa kuljetettiin hernepussia kehon eri osilla tietty matka. Kuljettamista tehtiin mm. pään päällä erilaisilla vauhdeilla, polvien välissä, leuan alla ja selän päällä. Ensimmäiset tyyliä olivat ohjaajan määräämiä, mutta sitten pojat saivat itse keksiä, miten mennään.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Tasapainon kehittäminen
- Kehon koordinaation kehittäminen
- Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Mielikuvituksen käyttäminen
- Kärsivällisyyden kehittäminen

Hernepussitemppuja Jaakko jaksoi tehdä hyvin. Hän myös keksi useita eri keinoja kuljettaa hernepussia. Jaakko on hyvin kilpailuhenkinen, mikä näkyi halussa ehtiä aina ensimmäisenä salin toiseen reunaan. Hän kisaili toisen kilpailuhenkisen eli Matin kanssa, vaikka nopeus ei ollutkaan tehtävässä oleellinen asia. Välillä itse suoritus kärsi tästä nopeuden tavoittelusta. Koska kuljettaminen oli esim. Veetille haastavaa, otimme vielä tarkkuusheittoa hernepusseilla. Hernepussi pyrittiin heittämään/liu'uttamaan eri etäisyyksiltä lattiassa olevaan viivojen rajaamaan alueeseen. Tämä sujui hyvin kaikilta ja saatiin pettymykset jäämään unholaan.

Olimme sopineet edellisen treenin lopussa, että tällä kerralla leikitään tutuksi tullutta Disney-hippaa. Tästä pojat muistuttivat ja pitivät sopimuksesta tiukasti kiinni.

- Liikunnalliset tavoitteet:
- Sykkeen kohottaminen vielä ennen loppua
- Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Edellisen kerran toiveen toteuttaminen
- Kontaktin saaminen muihin ryhmän jäseniin

Jaakko oli innolla mukana, koska hänelle kaikki juokseminen on mieluista. Hipaksi hän ei ollut heti vapaaehtoisesti valmis, mutta pienellä suostuttelulla myöntyi. Nopeana juoksijana hän sai pariinkin otteeseen jätettyä kaikki kiinni.

Lopuksi pidimme pienen rentoutumishetken. Jokaisella pojalla oli oma patja, jossa hetken aikaa maattiin paikallaan rauhallisesti hengitellen ja rentoutuen.

- Tavoitteena rauhoittuminen ja rentoutuminen

Loppurentoutumisessa Jaakko malttoi hyvin pysyä omalla patjallaan. Rentoutumisen aikana piti pysytellä hiljaa ja silmät kiinni. Tämä onnistui häneltä hyvin. Selinmakuulle hän ei käynyt, vaan piti jalat alleen taivutettuina ja laskeutui siitä taaksepäin selkä kiinni patjaan.

Jaakon Haastattelu

(T=Tutkija, J=Jaakko)

T: Mitä me tänään tehtiin?

J: Meil oli kuulantyöntöä, taiteiltii hernepusseilla, leikittii Disney-hippaa. Siinä kaikki. (LK)

T: Muistaks sä, mitä me tehtiin silloin ihan aluks molempien ryhmien kanssa?

J: Miinakenttää. (LK)

T: Mikä oli tänään sun mielestä kaikista kivointa?

J: No, Disney-hippa varmaanki. (LK)

T: Miksi se oli susta kivaa?

J: Koska... mua ei oikeen saatu kiinni! (LK)

T: Okei, sä olit niin nopea. No, tehtiinkö jotain, mikä ei ollu sun mielestä kivaa?

J: Kuulantyöntö oli aika tylsää. (LK ja TK)

T: Mikä siinä oli tylsää?

J: Heitä kuula, heitä kuula. Mitä muuta vois tapahtuukaan? (LK)

T: Ahaa. Siinä vähän täyty tarkkailla sitä, että tuli aina välillä vähän uusia ohjeita, mihin keskittyä siinä työntämisessä. Eli se oli vähän semmosta tylsää sun mielestä?

J: Nii.

T: Mikä juttu sujui sulta omasta mielestä erityisen hyvin tänään?

J: Miinakenttä. (LK)

T: Mikä siinä meni hyvin?

J: No, mä voitin kaikki erät. Just puolivälissä mut vaihdettiin. (LK ja MK)

T: Mitä sä haluaisit tehdä enemmän täällä? Minkälaisia juttuja?

J: Mä haluaisin enemmän hyppii kaikkee, kaikkii paikkoihi. Trampal hyppii ja... (LK)

T: Mikä siin trampalhyppimisessä on kivaa?

J: En mä tiedä, ku mä oon jotenki pitkäkoipinen, ni se sujuu. Se on jotenki vaan hauskaa. (KK ja TK)

T: Jos ajattelet yleensä, mitä kaikkee urhiksessa on tehty, niin minkälaiset asiat on ollu kivoja?

J: Moukarinheitto ja no, mikä se nyt toinen vois olla... kiekonheitto. (LK)

T: Osaisitko sä sanoa, mikä niissä oli erityisesti kivaa?

J: Niis on vaan se heitto kivaa silleen. (LK ja TK)

T: Onko sulla kavereita täällä?

J: On. Mul on Matti ja Veeti. Niilon osotetta mä en tiedä. (SK)

T: Mut sä tunnet kaikki täällä ihan hyvin?

J: Joo. (SK)

T: Onks sillä vaikutusta, että on kavereita mukana?

J: Joo. (SK)

(Jaakon haastattelu piti lopettaa tässä vaiheessa, koska hänen oli lähdettävä kotiin.)

Niilon havainnointi 13.12.2011

Erityisryhmän harjoitukset pidettiin 13.12. Aiheena oli tällä kertaa telinerata. Harjoitukset pidettiin poikkeuksellisesti kokonaisuudessaan yhdessä molempien ryhmien kanssa (lapsia 6+4 ja 2 ohjaajaa), koska urheilukouluryhmän ohjaaja ei päässyt paikalle. Raken-
simme yhdessä lasten kanssa telineradan ja rataa kierrettiin koko tunti. Pisteestä toiseen siirryttiin omaan tahtiin, mutta etenemisen tuli tapahtua oikeassa järjestyksessä. Teline-
rata koostui seuraavista kahdeksasta eri suorituspisteestä:

- 1) Vanteiden läpi pujottelu: puolapuihin kiinnitetty eri korkeuksille kolme vannetta, joiden läpi piti pujotella kiivetessään
- 2) Penkkimäet: kaksi jumppapenkkiä, joiden toinen pää kiinni puolapuissa, toinen lattiassa, toista penkkiä ylös ja toista alas
- 3) Tunneli (kankainen valmistunneli, n.2m pitkä) ja tasapainoilu: tunnelin läpi ryömiminen ja nurin käännetyllä penkillä tasapainoilu etuperin ja takaperin kävellen
- 4) Köydet: köyden varassa itsensä heilauttaminen penkiltä toiselle
- 5) Hyppyarkku: hyppääminen (tai kiipeäminen) ponnahduslaudan kautta hyppyarkulle ja siitä erilaisilla hypyillä (X-hyppy, kynttilähyppy, "pommi") alas patjalle
- 6) Temppumatto: kuperkeikkaa ja käsilläseisontaa ohjaajan avustuksella
- 7) Trampoliini: patjoilla ympäröidyllä trampoliinilla pomppimista vapaaseen tahtiin
- 8) Pujottelurata: pujottelua tötteröiden välistä istuen polvillaan patjankuljetuskärryn päällä ja antaen käsillä vauhtia lattiasta, ajanotto sekuntikellolla

o Liikunnalliset tavoitteet:

- Monipuolista liikuntataitojen käyttämistä eri pisteissä

- Kestävyyden kehittäminen pitkässä harjoituksessa
 - o Sosiaalis-affektiiviset tavoitteet:
- Vastuun ottaminen omasta toiminnasta (kulkeminen pisteestä toiseen järjestyksessä jne.)
- Vuoron odottaminen
- Uusien liikkeiden yrittäminen rohkeasti

Heti alussa Niilo kaatui tasapainoilupenkillä ja satutti kankkuaan. Kipeää kohtaa hoidettiin kylmällä vähän aikaa ja urheileminen jatkui ilman ongelmia komeasta mustelmasta huolimatta. Niilo kokeili ennakkoluulottomasti kaikkea ja kiersi tunnollisesti rataa. Hän ei juuttunut millekään paikalle liian pitkäksi aikaa (joillakin oli tätä ongelmaa), vaan siirtyi reippaasti paikasta toiseen. Niilo suoriutui hyvin kaikista radan tehtävistä. Hän sai pomppattua myös pomppulaudalta hyppyarkun päälle pienen harjoittelun jälkeen. Ohjaajan avustamana hän onnistui tekemään käsinseisonnin ilman mitään arkailua. Pujottelurata sujui Niilolta selvästi muita hitaammin (muut n.20s, Niilo n.45s), mutta itse hän oli tyytyväinen tulokseensa. Ajallisesti eniten Niilo viihtyi köysissä. Siihen suorituspaiikkaan hän meni myös loppuksi, kun sai valita itse vapaasti vielä viimeisen paikan. Niilo ei tuskastunut radan missään vaiheessa, vaikka osa tehtävistä oli aika vaativiakin. Hän harjoitteli sitkeästi, jos joku tehtävä ei heti onnistunut. Treenien loppuksi pojille jaettiin joulutauon kunniaksi seurapipot, ilmapallot ja Nuoren Suomen pehmeät jumppapallot.

Niilon Haastattelu

(T=Tutkija, N=Niilo)

T: Ensin mä kysyisin sulta, että mitä me tänään tehtiin?

N: Oltiin noissa... ööö... mitä ne olikaan noi?

T: Oisko ne köysiä?

N: Joo, ne köydet, oltiin niissä. Sitte oltiin tossa liukujutussa. (LK)

T: Penkkiliukumäessä.

N: Nii ja sit oltiin tossa pujottelussa ja sit trampassa ja tos skeittijutussa ja tos kuperkeikkajutussa ja sit me viel oltiin tos tunnelijutussa, mis niinku piti niinku mennä, mut mä kaaduinkin siin, mut sit mä niinku jotenki vaan siinä lopussa mä vaan menin siitä. Se alussa tuntu jotenki oli niinku vaikeelt ja mä kaaduinkin sitte siinä (huokaus). (LK ja TK)

T: Joo. Ja sitten oli vielä toi tommoinen hyppyarkku, jonka yli te hypitte tonne paksulle patjalle.

N: Ai nii.

T: Okei. Mikä tänään oli sun mielestä kaikista kivointa?

N: Äää... (mietti), vähä niinku kaikki oli tääl niinku kivaa. (TK)

T: Kaikki oli kivaa. Nouseeko sieltä mikään silleen ylitse muiden?

N: Äää... Emmä tiedä.

T: No, olisiko joku, mikä ei ollut sun mielestä kivaa?

N: Äää... en mä tiedä ihan...

T: Kun kaikki tuntui kivalta, niin ei löydy sellasta, mikä ei olisi ollut kivaa, niinkö?

N: Nii.

T: Kaatuminen ei ollut kivaa?

N: No, se ei ollut kivaa. Mä en tiedä, olisiko toi ihan kiva, toi juttu, mis mä kaadu. (TK)

T: Se tunneli ja se penkki, mikä oli tasapainoilupaikka. Osaisitko sä sanoa, mikä sulla meni tänään kaikista parhaiten?

N: Äää... No, mä opin tässä ainakin ne, ton pujottelun ja sitten mä opin, miten tohon niinku pääsee (osoittaa penkkejä). (LK)

T: Tohon penkillä ylös. Millä tavalla sä menit siinä penkillä ylös?

N: No, mä niinku muutkin teki siinä, ni mäkin. Aikasemmin (=ensin) mä kiipesin penkillä ja sitten tuolta ylhäältä niinku sitte... (LK ja SK)

T: Mitä asioita sä haluaisit tehdä, jos ei nyt vaan mietitä tätä kertaa? Mitä asioita sä haluaisit tehdä enemmän täällä urhiksessa?

N: No... en mä oikeen tiedä ihan.

T: No, jos sä mietit muita kertoja, kun me ollaan tehty yleisurheilujuttuja; työnnetty kuu-laa, heitetty turbokeihästä, juostu aitoja, hypätty korkeutta ja kaikkia näitä, ja kiekkoakin on taidettu heittää.

N: Se kiekko oli mun mielestä kivaa, koska... no, mä heitin myös niinku siellä ylhäälle niinku tonnepäin siin yhes kohdas sen kiekon niinku sinne. (LK)

T: Sinne niinku tosi korkeelle?

N: Joo, kun nousi johonki tohon se nousi sitten (osoittaa kädellä korkealle). (LK)

T: Ja se teki siitä kivaa, kun sait heitettyä korkealle?

N: Joo. (TK)

T: Okei. Jos sä saisit toivoa ihan mitä tahansa, mitä tehtäis, vaikkei se liittyis mitenkään edes yleisurheiluun, ni mitä me tehtäis täällä?

N: Nooo... Ehkä sulkkista, koska mä niinku tykkään siitä sulkkiksesta. (LK ja TK)

T: Mikä siinä sulkkiksessa on kivaa?

N: No, en mä oikeen tiä, mut se on mun mielestä kivaa jotenkin vaan siitä niin (tekee kädellä lyöntiliikkeen). (TK)

T: Mailalla lyödä siinä?

N: Joo, niinku se niinku osuu siihen, ni se on niinku kivaa, koska mä oon pelannu sulkkista aikasemminkin sellasel viel oikeelki pallolla. (TK ja LK)

Kysely vanhemmille syksyllä 2012

Seuraavalla sisäkaudella eli syksyllä 2012 tein sähköpostikyselyn poikien vanhemmille. Halusin saada lisäselvitystä mm. harrastuksen valintaan vaikuttaneisiin seikkoihin sekä siihen, mikä vaikutus treeneissä käymisellä on lapseen. Lisäksi vanhemmilla oli kyselyssä myös mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toiminnan kehittämiseen. Vanhemmille esitettyt kysymykset olivat seuraavat:

- 1) Mikä sai teidät valitsemaan lapsenne harrastukseen juuri kyseisen ryhmän (netti, lehti-ilmoitus, tieto koulun kautta, lapsen erityistarpeet tai joku muu syy)?
- 2) Harrastaako lapsenne muuta vapaa-ajalla?
- 3) Millä mielellä lapsi lähtee treeneihin?
- 4) Miltä lapsi vaikuttaa treenien jälkeen?
- 5) Mitä lapsi puhuu treeneistä (nouseeko jotain positiivista/negatiivista esiin, mistä asioista kertoo, kertooko ilman kehotusta jne.)?
- 6) Olisiko teillä vanhemmilla jotain toiveita ohjaajalle/seuralle ryhmän toiminnan kehittämisen suhteen?